

## **”Kyl sen haluis tehdä silleen paremmin”**

-

### **Systeeminen tarkastelu sairaanhoitajaopiskelijoiden työharjoitteluohjauksesta ja sen kehittämiskohteista**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Luokanopettaja  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatuspsykologia  
Huhtikuu 2018  
Lilja Jokela

Ohjaaja: Kaisu Mälkki

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Lilja Jokela			
Työn nimi - Arbetets titel ”Kyl sen haluis tehdä silleen paremmin” Systeminen tarkastelu sairaanhoitajaopiskelijoiden työharjoitteluohjauksesta ja sen kehittämiskohteista			
Title ”I’d sure like to do it better.” A systemic approach to nursing students’ clinical practise’ supervision and it’s development areas			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kaisu Mälkki		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 70 s + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen kehittyminen tapahtuu pääasiassa teoreettisen ja käytännöllisen eli praktisen tiedon integroitumisena noin puolet opinnoista kattavilla, ohjatuilla työharjoittelujaksoilla. Työharjoittelun ohjausta tarkastelevissa tutkimuksissa on havaittu, että ohjaus ei nykyisellään toteudu optimaalisesti tiettyjen ohjauksen osatekijöiden kuten ohjausosaamisen ja ohjausresurssien osalta. Näitä ongelmakohtia ei kuitenkaan välttämättä voida korjata, ellei ymmärretä sitä kokonaisuutta, jossa ne ilmenevät ja jotka niiden toteutumiseen vaikuttavat.</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on systeemitheoreettisen lähestymistavan (Bertalanffy 1968) avulla tarkastella hoitoalan kontekstiin sijoittuvaa harjoittelun ohjausta ilmiönä sekä lisätä ymmärrystä ohjauksen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä sekä niiden suhteesta toisiinsa. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa erityisesti siitä, minkälaisena systeemisena kokonaisuutena ohjaus hahmottuu ja mitkä tekijät haastavat laadukkaan ohjauksen toteutumista.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu hoitoalan työharjoitteluiden kontekstiin sijoittavasta ohjausteoriasta, jolloin päästään käsiksi siihen, miten suositusten mukainen ohjaus nykytiedon valossa nähdään. Lisäksi viitekehyksessä esitellään tässä tutkimuksessa sovellettu systeemitheoreettinen lähestymistapa tutkimusilmiön eli ohjauksen käsittelyyn.</p> <p>Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen, ja siinä tarkastellaan empiiristä maailmaa opiskelijoita ohjaavien sairaanhoitajien subjektiivisesta näkökulmasta. Aineisto hankittiin kolmella ryhmämuotoisella teemahaastattelulla sekä puolistrukturoiduilla kyselylomakkeilla eri hoitotyön yksiköissä työskenteleviltä sairaanhoitajilta (N=13). Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, ja aineistoa tarkasteltiin kokonaisuutena pyrkimyksenä päästä käsiksi siihen näkymättömään dynamiikkaan, joka aineistosta poimittujen ohjauksen eri osatekijöiden välille piirtyy.</p> <p>Tutkimuksen tuloksena kehitettiin systeminen mallinnus ohjauksesta (Ohjauksen dynaaminen kokonaisuusmalli), jonka avulla voidaan paikantaa ne tekijät ja tekijöiden väliset suhteet, jotka ohjauksen ilmenemiseen vaikuttavat, ja jotka ohjauksen laadukasta toteutumista haastavat. Malli tarkastelee ohjausta aiempaa kokonaisvaltaisemmin siten, että se ei nosta esiin vain yksittäisiä ohjaukseen vaikuttavia tekijöitä, vaan tarkastelee tekijöiden dynaamista suhdetta toisiinsa antaen realistisemman kuvan ohjauksen kompleksisesta, systeemisestä luonteesta. Malli antaa uudenlaisen tulokulman ohjauksen kehittämiseen, sillä sen avulla päästään käsiksi niihin todellisiin syihin, jotka vaikuttavat yksittäisen kehittämistä vaativan ohjauksen osatekijän kuten ohjausosaamisen takana. Lisäksi, vaikka tutkimuksessa liikutaan spesifisti hoitoalan kontekstissa, voidaan tutkimuksen tuoman tiedon avulla yleiselläkin tasolla lisätä ymmärrystä työharjoitteluohjauksesta ilmiönä.</p>			

Avainsanat - Nyckelord sairaanhoitajaopiskelija, ammatillinen kehittyminen, työharjoittelu, ohjaus, systeeminen tarkastelu
Keywords nursing student, professional development, clinical practise, supervision, systemic approach
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Lilja Jokela			
Työn nimi - Arbetets titel ”Kyl sen haluis tehdä silleen paremmin” Systeminen tarkastelu sairaanhoitajaopiskelijoiden työharjoitteluohjauksesta ja sen kehittämiskohteista			
Title ”I’d sure like to do it better.” A systemic approach to nursing students’ clinical practise’ supervision and it’s development areas			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master’s Thesis / Kaisu Mälkki		Aika - Datum - Month and year April 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 70 pp. + 3 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>The professional development of nursing students takes place by integrating theoretical and practical knowledge in clinical practice. The clinical practice covers approximately half of nursing studies. Studies concerning clinical practice supervision have pointed out that contemporary supervision is not done the optimal way when it comes to certain supervision factors like supervisory resources or supervisory competence. These problems can be difficult to solve, if it is not understood how the supervison works as a whole and which different factors finally affect the appearance of it.</p> <p>The purpose of this study was to examine the clinical practice supervision in nursing context, and with a systemic approach (Bertalanffy 1968) increase the understanding of the supervisory factors and their mutual relations that affect the appearance of the supervision. The aim was to produce knowledge especially about supervision as a systemic whole, and which factors challenge the quality of supervision.</p> <p>The theoretical framework of this study was built around the supervision theory focusing on nursing context. In addition, the systemic approach that was applied in this study was presented in the theoretical framework.</p> <p>This study is an empirical qualitative study. The data was acquired by three group theme interviews and questionnaires (N=13) from nurse students’ supervisors from different health care units. Content analysis was used as the method for the analysis, and the material was examined as a whole in order to reach the unseen dynamics that were delineated between the divisions of the supervision.</p> <p>A systemic model of supervision (The Dynamic Model of Supervision) was created as a result of this research in order to locate those factors and relations of the factors that affect the appearance of supervision. The model examines the supervision more holistically than earlier research, so that it does not merely examine single factors that affect the supervision, but also the dynamic relation of those factors. Use of the model gives a more realistic picture of the complex and systemic nature of supervision. The model offers a new point of view to develop the supervision, because with the help of the model it is possible to reach the actual reasons that lie behind single supervision factors. Although this study concentrated in the nursing context, the knowledge it offers can be used to understand practical training supervision as a phenomenon also in general level.</p>			
Avainsanat - Nyckelord sairaanhoitajaopiskelija, ammatillinen kehittyminen, työharjoittelu, ohjaus, systeminen tarkastelu			
Keywords Nursing student, clinical practise, professional development, supervision, systemic approach			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

## Sisällys

1	Johdanto .....	1
2	TYÖHARJOITTELU AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN TUkena.....	4
2.1	Ammatillinen kehittyminen tutkimuksessa .....	5
2.2	Ammatillinen socialisaatio.....	6
2.2.1	Ammatillinen socialisaatio hoitoalan koulutuksessa .....	6
3	TYÖHARJOITTELUN OHJAUS HOITOALALLA.....	8
3.1	Ohjaus vuorovaikutuksellisen prosessinä .....	9
3.2	Pedagoginen ilmapiiri .....	11
3.3	Palautejärjestelmä työharjoittelussa.....	12
3.4	Hoitoalan työharjoittelun ohjaus tutkimuksessa .....	14
4	IDEAALI OHJAUS SYSTEEMINÄ.....	17
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	19
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	20
6.1	Aineiston keruu.....	20
6.1.1	Ryhmähaastattelu .....	21
6.1.2	Kyselylomake .....	23
6.2	Aineiston analyysi.....	24
7	OHJAUS SYSTEEMINÄ.....	26
7.1	Arvot ohjauksen takana .....	33
7.2	Ohjausresurssit.....	42
7.2.1	Ohjauspuutteet .....	42
7.2.2	Ohjaajana vaille ohjausta .....	45
7.3	Palautejärjestelmä .....	51
7.5	Yhteenveto tuloksista.....	55
8	LUOTETTAVUUS.....	57
9	POHDINTAA .....	60
	LÄHTEET .....	65
	LIITTEET .....	71

Liite 1 Kyselylomake  
Liite 2 Haastattelurunko  
Liite 3 Haastattelulupalomake

## KUVIOT

Kuvio 1. Ohjauksen dynaaminen kokonaismalli .....	27
Kuvio 2. Ohjauksen haasteet .....	31

## TAULUKOT

Taulukko 1. Ohjaajatyypit .....	34
---------------------------------	----

# 1 Johdanto

*”Kyl sen haluis tehdä silleen paremmin. Et kyl se inhottaa ku tietää et se... se oppis paljon paremmin jos ois aikaa ohjata.”*

Suomalaisissa ammattikorkeakouluissa juhlitaan joka kevät ja syksy valmistuneita, kolmen ja puolen vuoden intensiiviset hoitoalan opinnot suorittaneita sairaanhoitajia. Nämä vastavalmistuneet ovat kehittäneet ammattitaitoaan paitsi teoriaopinnoilla myös noin puolet opinnoista kattavilla käytännön työharjoittelujaksoilla eri terveydenhuollon toimintayksiköissä (Luojus 2011; Mykrä 2007). Työharjoittelut ovat avainasemassa ammatillisesti suuntautuneen korkeakouluopiskelijan ammatillisen- sekä persoonallisen kasvun edistäjänä (ValOpe 2017; Luojus 2011; Mykrä 2007; Jokinen ym. 2009), jolloin myös niiden rooli työmarkkinoille on olennainen; harjoittelut mahdollistavat valmistuvien opiskelijoiden joustavamman siirtymän työelämään.

Työharjoittelussa opiskelijan vierellä kulkee harjoittelun ohjaaja. Ohjaus on asiantuntijatehtävä, jossa opiskelijaa tuetaan kohtaamaan autenttisia alansan työtehtäviin liittyviä tilanteita sekä soveltamaan opittua teoreettista tietoa käytännön tilanteisiin. Työharjoittelussa tapahtuva oppiminen edellyttää opiskelijalta koettujen tilanteiden reflektointia, eli niiden merkitysten ja uskomusten pohdintaa, joita hän on eteen tulleele tilanteelle antanut (Mälkki 2011 & ValOpe 2017). Reflektion kautta opiskelija voi laajentaa ja muokata uskomuksiaan ja merkityksenantoaan tilanteille, eli oppia uutta (Mezirow 1991,1998; Ora-Hyytiäinen 2004).

Opiskelijan reflektioprosessin on tarkoitus toteutua dialogisesti ohjaajan kanssa siten, että ohjaaja ensisijaisesti tukee opiskelijan oman ajattelun ja merkityksenannon laajentumista ilman, että odottaa opiskelijan omaksuvan ohjaajan omat merkitysperspektiivit eli uskomusjärjestelmät (Mezirow 1998). Tämä on tärkeää erityisesti hoitoalalla työn luonteen takia; työtä tehdään paljolti oma persoona työvälineenä (Männikkö 1995) esimerkiksi potilaan kohtaamistilanteissa, ja onkin tärkeää, että tämä *persoonallinen ammatillisuus* huomioitaisiin hoitoalan koulutuksessa erityisesti työelämäharjoitteluissa. Opiskelijoita tulisi ensisijaisesti tukea heidän subjektiivisessa oppimispolussaan, eikä niinkään odottaa heidän sosiaalistuvan harjoittelun ohjaajan työotteeseen ilman



opiskelijan oman reflektioprosessin kautta syntyviä, henkilökohtaisesti mielekkäiksi muodostuneita toiminnan perusteluja (Ora-Hyytiäinen 2004).

Ohjaustyö on siis vaativa ja monipuolinen vuorovaikutuksellinen tehtävä. Sen toteuttamisen tueksi on laadittu monenlaisia toimintaa ohjaavia laatuoppaita jopa ministeriötasolla (Heinonen 2004), ja niiden mukaan laadukkaan ohjauksen takaamiseksi ohjaalla tulisi olla pedagogista asiantuntemusta sekä riittävää työn suorittamiseen liittyvää substanssiosaamista, riittäviä ohjausresursseja unohtamatta. Viimeaikaiset tutkimukset (mm. Jokinen ym. 2009; Mikkonen 2005; Luojus 2011; Kälkjä ym. 2016 & Juntunen ym. 2016; Stolt 2011; Kyngäs ym. 2007) ovat kuitenkin osoittaneet, että ohjaus toteutuu kentällä ilmeisen monenkirjavasti; erityisesti esimerkiksi koulutuksen järjestäjän ja työelämän välisissä yhteistyömalleissa on havaittu puutteita, samoin ohjauskoulutuksen ja ohjausresurssien on todettu olevan liian vähäistä laadukkaan ohjauksen toteutumisen kannalta.

Tutkimuksissa esiin nostetut kehitystarpeet on tyypillisesti kohdistettu yksittäisiin alueisiin kuten ohjauskoulutukseen (mm. Stolt 2011). Näiden yksittäisten alueiden voidaan kuitenkin nähdä olevan yhteydessä myös muihin alueisiin; havaitsin esimerkiksi itse omien sairaanhoitajaopintojeni myötä, että harjoitteluni ohjaus toteutui hyvin eri tavoin riippuen ohjaajasta persoonana, oli hänellä koulutusta ohjaukseen tai ei. Nähdäkseni ohjausta tulisikin tarkastella kokonaisuutena siten, että sen eri osatekijät ja niiden väliset vaikutussuhteet otettaisiin huomioon. Tällöin päästään käsiksi siihen näkymättömään dynamiikkaan, joka ohjauksessa ja sen eri osa-alueiden välille piirtyy, jolloin myös ymmärrettäisiin paremmin, mitkä ohjauksen alueet yhdessä tai erikseen kehitystä ja korjaamista todellisuudessa vaativat.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ohjausta kokonaisvaltaisesti ohjaavien sairaanhoitajien näkökulmasta, ja huomioida ohjausprosessin eri tekijöiden keskinäiset suhteet. Tarkastelussa hyödynnetään systeemiteoreettista lähestymistapaa (Bertalanffy 1968), joka mahdollistaa tarkasteltavan ilmiön kokonaisuuden hahmottamisen sen osatekijöiden ja niiden välisten suhteiden kautta. Tämä tutkimus pyrkii siten tuomaan ohjauksen tutkimukseen uuden lähestymistavan, jossa ohjausta ei tarkastella yksittäisten rajattujen tekijöiden kautta, vaan ohjausta tarkastellaan kontekstissaan, eli huomioiden ne olosuhteet, jossa ohjausta toteutetaan, ja jotka vaikuttavat ohjauksen osatekijöiden

muotoutumiseen ja niiden välisiin suhteisiin. Vaikka tutkimuksessa liikutaan spesifisti hoitoalan kontekstissa, tutkimuksen tuoman tiedon avulla voidaan yleiselläkin tasolla lisätä ymmärrystä työharjoitteluohjauksesta ilmiönä.

## 2 TYÖHARJOITTELU AMMATILLISEN KEHITTYMISEN TUKENA

Ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen perustehtävä eli ammatillisen asiantuntijuuden aikaansaaminen toteutuu teorian ja käytännön vuoropuheluna (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998). Tämä tapahtuu pääsääntöisesti siten, että opiskelijat opiskelevat teorian oppilaitoksissa, ja sitovat sen käytäntöön ammatillisilla työharjoittelujaksoilla eri työelämän toimintayksiköissä. Opiskelijan polku asiantuntijaksi rakentuu paitsi käytännön kokemuksen, myös teorian opiskelun ja opitun tiedon käytännön soveltamisen eli uuden tiedon konstruoinnin kautta. Tarkoituksena on siis integroida teoreettinen ja praktinen tieto, mikä tapahtuu ensisijaisesti kokemuksellisuuden ja reflektoinnin avulla. Ammatilliset harjoittelut tähtäävät loppu viimein siihen, että opiskelijan asiantuntijuuden kehitys käynnistyy jo opintojen aikana. Tällöin siirtyä työelämään valmistumisen jälkeen on joustavampi ja luontevampi, palvelen sekä työelämää että vastavalmistunutta. (Vesterinen 2002.) Työharjoittelulla voidaan siis nähdä olevan merkittävä yhteiskunnallinen rooli työmarkkinoiden toimivuuden näkökulmasta.

Pyrin tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ensimmäisessä pääluvussa (Työharjoittelu ammatillisen kehittymisen tukena) kuvaamaan, minkälainen prosessi työharjoittelu on, sekä mikä merkitys sillä ja sen ohjauksella on ammatillisesti suuntautuneiden korkeakouluopiskelijoiden ammatilliselle kehitykselle ja tällöin myös työmarkkinoille. Toisessa pääluvussa (Työharjoittelun ohjaus hoitoalalla) tarkastellaan, minkälaiselta pedagogiselta pohjalta hoitoalan koulutuksen työharjoittelut ja erityisesti niiden ohjaus nykykäsityksen valossa rakentuu, sekä minkälaista kotimaista ja kansainvälistä tutkimusta harjoittelun ohjaukseen liittyen on tehty. Kolmannessa pääluvussa esittelen, miten ohjausta voidaan tarkastella tähän tutkimukseen valitun systeemiteoreettisen lähestymistavan avulla ja mitä lisäarvoa se ohjauksen tarkasteluun mahdollisesti tuo.

Teoreettisen viitekehyksen kautta saatava ymmärrys ohjauksesta työtehtävänä sekä sen eri osa-alueiden kiinteästä yhteydestä oppimiseen puoltaa tutkimukseni toteuttamista,

jonka tarkoituksena on tarkastella ohjausta dynaamisena, eri osasysteemeistä koostuvana ja toisiinsa vaikuttavana kokonaisuutena.

## **2.1 Ammatillinen kehittyminen tutkimuksessa**

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ammatillista kehittymistä työelämäyhteydessä on Suomessa ja kansainvälisesti tutkittu runsaasti. Opetusministeriö on hiljattain teettänyt synteesitutkimuksen (Jokinen ym. 2009) ammattikorkeakoulujen ja työelämän välisiä suhteita käsittelevästä laajasta suomenkielisestä tutkimuksesta, jolla pyrittiin paikantamaan koulutuksen- ja työelämäyhteistyön toimivat käytänteet ja mallit, sekä nykykäytäntöön liittyvät keskeisimmät kehityskohteet.

Synteesin (2009) mukaan Suomea on kansainvälisessä vertailussa kuvailtu työssäoppimisen mallimaaksi, ja erityisesti hoitoala perinteikkäänä ja lain ohjaamana (mm. Asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998) työssäoppimisen alueena on kehittynyt, ja kehittyä Suomessa suhteellisen hyvin. Työssäoppiminen ja työharjoittelujaksot käsitetään nykyään pääsääntöisesti toimivana ja välttämättömänä ammatillisen kehittymisen tukimenetelmänä, ja niihin suhtaudutaan synteesin (2009) mukaan melko kriittittä, vaikka tutkimukset ovat nostaneet tarpeen myös niiden kriittiseen arviointiin.

Synteesin mukaan työharjoittelujaksoilla ei aina tapahdu myönteistä ammatillista kehitystä, vaan myös haitallisia toimintamalleja- ja toimintakulttuureja opitaan. Laadukkaassa työssäoppimisessa ja sen edistämisessä avainasemaan nousee koulutuksen järjestäjän ja työelämän välinen yhteistyö. Opettajien tulisi organisoidusti jalkautua työelämään, jotta toimivia, pedagogisesti perusteltuja ja laadukkaita yhteistyömalleja voitaisiin kehittää ja ylläpitää sekä täten oppimisen laatua parantaa. (Jokinen ym. 2009.)

Synteesin (Jokinen ym. 2009.) mukaan näyttää siltä, että oppimista hankaloittavat tekijät työharjoittelussa palaavat usein puutteelliseen vuorovaikutukseen opiskelijan ja harjoittelun ohjaajan välisessä ohjaussuhteessa; vuorovaikutus on keskeisin oppimista edistävä tekijä, ja sen puute johtaa usein automaattisesti oppimisen hankaloitumiseen. Vuorovaikutuksen määrä ei ole ainoastaan yksilöistä riippuvaista, vaan esimerkiksi kiire

ja hektisyys työpaikalla ovat kiinteässä yhteydessä sen määrään. (Jokinen ym. 2009.) Harjoittelun ohjaukseen, jolla on merkittävä rooli koko harjoittelujakson onnistumisessa, vaikuttaa siis moni tekijä. Kuvaan seuraavassa alaluvussa, minkälainen prosessi työharjoittelu on ammatillisen sosialisoinnin käsitteen kautta.

## **2.2 Ammatillinen sosiaalisuus**

Ammatillisesti suuntautuneessa korkeakoulutuksessa opiskelijan työharjoittelussa tapahtuvaa oppimista ja sen ohjausta voidaan tarkastella ammatillisen sosialisoinnin käsitteen kautta. Ammatillisella sosialisoinnilla tarkoitetaan opiskelijan ammatillista identiteettiä kehittävää prosessia, jonka myötä opiskelija sisäistää työharjoitteluyksiköiden toimintatavat ja arvot (Ora-Hyytiäinen 2004). Ammatillinen sosiaalisuus voidaan jakaa kolmeen eri tasoon (Ora-Hyytiäinen Elina 2004), riippuen opiskeltavan alan luonteesta. Ensimmäinen eli perinteinen ammatillisen sosiaalistumisen malli toistaa olemassa olevia ammattikäytäntöjä, mutta ei uudista niitä eikä korosta opiskelijan subjektiivista oppimispolkua; tavoitteena on lähinnä oppia tietyt ammattikäytännöt- ja rutiinit. Toinen ammatillisen sosiaalistumisen malli taas korostaa opiskelijan persoonan kasvua, jolloin keskiössä ovat opiskelijan omat tavoitteet, kokemukset ja kasvu. Usein ne alat, joissa työntekijä on työn tekemisen tärkein väline, valitsevat tämän mallin. Kolmantena mallina on tutkiva tai kyselevä malli, jossa ammatti nähdään muuttuvana ja kehittyvänä. Tällöin koulutuksessa keskitytään perustelemaan ja ymmärtämään opittavia ilmiöitä ja käytäntöjä; tällöin omaan toimintaa rakentuu reflektiivinen suhde. Tällainen reflektiivinen ja tutkiva työote korostaa sitä, että työtehtäviä ei vain suoriteta mekaanisesti vaan niitä tehdään ajatuksella ja perusteluja etsien. (Ora-Hyytiäinen Elina 2004.)

### **2.2.1 Ammatillinen sosiaalisuus hoitoalan koulutuksessa**

Hoitoalan- tai tarkemmin sairaanhoitajakoulutuksen työharjoittelujen voidaan nähdä sijoittuvan kahden viimeisen mallin välimaastoon. Hoitoalan koulutuksessa työharjoitteluiden tavoitteena on tarjota opiskelijoille turvallinen ja ohjattu autenttinen oppimisympäristö, jossa koulussa opittua hoitotyön teoriaa päästään soveltamaan

käytäntöön. Tarkoituksena on, että jokainen opiskelija pääsee yksilöllisesti kehittämään asiantuntijuuttaan, persoonallista työtötään ja rakentamaan aiemmin opitun päälle kokemuksellisin ja reflektoin menetelmin. (Luojus 2011; Oinonen 2000; Mykrä 2007; Laine & Malinen 2009; HUS 2017). Vaikka osa työtehtävistä, kuten verensokerin mittaaminen, on sellaisia mekaanisia rutiininomaisia toimenpiteitä, joiden mallioppiminen on perusteltua, niin suuri osa sairaanhoitajan työstä on kuitenkin paljon vuorovaikutteista ihmissuhdetyötä, kuten potilaan kohtaamista ja potilasohjausta (Luojus 2011; Mykrä 2007). Tällöin hoitaja käyttää persoonaansa paljon työvälineenä, ja tämän ”työvälineen” muotoutumiseen vaikuttaa paljon hoitajan oma elämänhistoria kokemuksineen ja merkityksenantoineen. Onkin tärkeää, että tämä huomioidaan jo sairaanhoitajien koulutuksessa sekä erityisesti työharjoitteluohjauksessa, jossa opiskelijat ensi kertaa toimivat autenttisissa hoitotyön tehtävissä. Harjoitteluohjauksessa tulisi panostaa opiskelijan persoonallisen ammatillisuuden kehittämisen tukemiseen (Luojus 2011; Kaarevirta 2004).

Kuvaan seuraavassa luvussa, mistä eri tekijöistä harjoittelun ohjaus koostuu erityisesti hoitoalan kontekstissa, ja mitä tehtäviä ohjauksella on.

### 3 TYÖHARJOITTELUN OHJAUS HOITOALALLA

Työharjoittelukontekstiin sijoittava ohjaus voidaan määritellä ohjaajan ja ohjattavan väliseksi yhteistoiminnaksi, jonka myötä ohjaaja vahvistaa opiskelijan oppimis- ja kasvuprosesseja siten, että opiskelijan toimijuus vahvistuu (Vehviläinen 2014). Ohjauksen ominaispiirteisiin voidaan nähdä lukeutuvan ohjaajan ja opiskelijan välinen konteksti, vuorovaikutus, ohjaussuhde sekä tavoitteellinen toiminta. Ohjauksen toteutuminen edellyttää ohjaajalta ammatillista vastuuta. Tähän vastuuseen sisältyvät paitsi ohjausvalmiudet myös ohjattavan työn eettinen ja filosofinen pohdinta. (Kääriäinen & Kyngäs 2005)

Ohjauksen tavoitteena on vahvistaa opiskelijan ammatillista ja persoonallista toimijuutta, jolloin tavoitellaan paitsi oppimista, myös opiskelijan voimaantumista sekä itseohjautuvuuden kasvua (Kääriäinen & Kyngäs 2005.) Ohjaus on siis tavoitteellista toimintaa, ja se tapahtuu vuorovaikutukseen perustuvassa ohjaussuhteessa. Ohjaussuhde voidaan ymmärtää yhteystyösuhteena tai kumppanuutena, joka ei kuitenkaan tarkoita symmetriaa osaamisessa, tietämisessä tai toimivallassa. Sen sijaan se rakentuu molemminpuolisesta kunnioituksesta, luottamuksesta, neuvottelevasta työtavasta sekä suhteen molempien osapuolten paitsi oikeudesta myös velvollisuudesta tuoda näkemyksiään läpikäytävistä asioista esille. (Vehviläinen 2014.)

Toimivan ohjauksen on todettu olevan yksi tärkeimpiä työharjoittelussa tapahtuvan ammatillisen kehityksen mahdollistajia (mm. Mikkonen 2005; Jokinen ym. 2009; Luojuus 2011). Viime vuosina tutkimuksessa on kuitenkin myös noussut esille ongelmia ohjauksen toteutumiseen liittyen; esimerkiksi ohjaajien ohjausvalmiuksissa on ammattirajat ylittäen havaittu kehitystarpeita (mm. Kaartinen-Koutaniemi 2001; Luojuus 2011).

Vaikka työharjoittelun ja sen ohjauksen päätehtävänä on vahvistaa opiskelijan toimijuutta, on sillä havaittu olevan myös harjoitteluyksikön toimintaa kehittäviä siirtovaikutuksia; esimerkiksi opiskelijoiden kanssa käydyt reflektiiviset keskustelut ovat saattaneet auttaa harjoitteluyksikön työyhteisöä näkemään toimintansa uudessa valossa, jonka seurauksena toimintaa on tarpeen paljastuttua alettu kehittämään (Vesterinen

2002). Voidaankin ajatella, että työharjoittelulla ja sen ohjauksella on kaksi pääasiallista tehtävää: opettaa opiskelijaa sekä työyhteisöä.

Kuvaan seuraavissa alaluvuissa tarkemmin, minkälaiselta pedagogiselta pohjalta hoitoalan työharjoittelut ja erityisesti niiden ohjaus nykykäsityksen valossa rakentuvat, sekä minkälaista kotimaista ja kansainvälistä tutkimusta harjoittelun ohjaukseen liittyen on tehty. Viitataan hoitoalan koulutuksella tässä tutkimuksessa sairaanhoitajan koulutukseen, vaikkakin samankaltaisen opintopolun harjoitteluineen käyvät myös hoitoalan opiskelijoihin luettavat terveydenhoitaja- ja kättilöopiskelijat.

### **3.1 Ohjaus vuorovaikutuksellisenä prosessina**

Työharjoittelukontekstissa tapahtuva ohjaus määritellään usein ammatillisen kehittymisen tukimenetelmäksi, jossa opiskelija käy läpi klinisiä, organitorisia, kehityksellisiä ja affektiivisiä kokemuksia saman alan ammattihenkilön kanssa turvallisessa ja luottamuksellisessa ympäristössä (Luojus 2011; Mykrä 2007). Harjoittelujaksoilla sairaanhoitajaopiskelijaa ohjaa pääsääntöisesti yksi vastuuohjaaja, mutta myös muunlaisia, useamman ohjaajan malleja on käytössä. Ohjaus sisältää paitsi ohjattavan tukemisen, rinnalla kulkemisen ja palautteen antamisen, myös kriittisen ajattelun kehittymisen edistämisen (Mykrä 2007; ValOpe 2017). Harjoittelussa opiskelija soveltaa opiskelemaansa käsitteellistä tietoa käytäntöön, jolloin tarkastelun alla on omien toimintatapojen ja teoreettisen tiedon välinen suhde. Tällöin ohjauksessa korostuu opiskelijan toiminnan vastuullisuus ja reflektiivisyys, jonka tavoitteena on syventää opiskelijan ammatillisen osaamisen ja sitä kautta ammatillisen identiteetin kehitystä. Ammatillinen kehittyminen rakentuu suureksi osaksi myös yksilön persoonasta, minkä takia ohjauksessa tulisi huomioida opiskelijan persoonallisen kasvun tukeminen (mm. Kaarevirta 2004; Luojus 2011; ValOpe 2017).

Ohjauksessa korostuu vahvasti vuorovaikutuksellisuus, mikä tuo oppimiseen paljon sellaisia yksilöllisiä elementtejä, mitä esimerkiksi pelkän käsitteellisen tiedon oppimiseen ei liity (Luojus 2011). Vuorovaikutus nähdään opiskelijan ja ohjaajan välisen ohjaussuhteen ytimenä, jonka peruselementeistä -ajatusten, oppimisen ja osaamisen ääneen reflektoinnista- oppiminen rakentuu. Ohjaussuhteen tarkoituksena on olla



jatkuvan vastavuoroinen ja avoin siten, että sekä opiskelija että ohjaaja perustelevat toimintaansa ja tuovat ajatteluaan ilmi toisilleen. Tällöin ymmärrys käsitellyistä ja kohdatuista asioista sekä tilanteista rakentuu ja lisääntyy molemmin puolin (mm. Mykrä 2007; Luojus 2011; ValOpe 2017)

Yksi ohjaussuhteen vuorovaikutuksellisista peruselementeistä on palautteen antaminen, jonka tulisi toteutua opiskelijaohjauksessa vastavuoroisesti siten, että myös opiskelija antaa ohjaajalle palautetta tämän työhön liittyvästä toiminnasta ja ohjauksesta (Luojus 2011; Mykrä 2007). Opiskelijat eivät kuitenkaan aina rohkene antaa kriittistä palautetta harjoittelun ohjaukseen liittyen, sillä he saattavat pelätä sen esimerkiksi vaikuttavan harjoittelujakson arviointiin negatiivisesti (Koskinen & Silén-Lipponen 2001; Mykrä 2007). Olisikin tärkeää, että tämä ymmärrettäisiin niin harjoitteluyksikössä kuin koulutuksen järjestäjän taholta siten, että opiskelijoita rohkaistaisiin järjestelmällisesti antamaan palautetta paitsi omalle ohjaajalleen, myös koko harjoitteluyhteisölle. Saatu palaute on tärkeässä osassa ohjauksen kehittämisessä sekä työyksikössä tehtävän työn laadun arvioinnissa (Luojus 2011; Mykrä 2007; Saarikoski 2008).

Hoitotyön osaaminen kehittyy osittain vahvasti myös tiedostamattoman sosiaalistumisen kautta, jolloin ohjaaja toimii ohjattavalle ikään kuin roolimallina (Luojus 2011; Mykrä 2007). Tutkimusten mukaan hyvän ohjaajan ominaisuudet, kuten empaattisuus, kärsivällisyys ja omaan toimintaan kohdistuvan kritiikin sietokyky, ovat paljolti persoonaan liittyviä (Luojus 2011; Koskinen & Silén-Lipponen 2001), mikä tekee ohjauksesta opiskelijan kannalta osittain riskialtista siinä mielessä, että opiskelija on harjoittelussa osittain passiivisen vastaanottajan asemassa heikomman substanssiosaamisensa (esim. Mykrä 2007; Lehti ym. 2014) vuoksi. Jos esimerkiksi ohjaaja ei kykene ottamaan opiskelijan kriittistä palautetta vastaan niin ammatillisesti kuin olisi tarkoituksenmukaista, niin vastavuoroinen, refleктоiva ohjaussuhde ei pääse toteutumaan ideaalisti. Ohjaajan persoonallisten ominaisuuksien lisäksi ohjaussuhteen toimivuutta voi haastaa ajan puute, työn kuormittavuus, velvollisuuden tunteet, ohjaajan kokemattomuus sekä muut opiskelijan ja ohjaajan väliset ristiriidat (Lehto ym. 2014; Kyngäs ym. 2007). Ohjaajan tapaan ohjata ja vuorovaikuttaa opiskelijansa kanssa näyttää vaikuttavan myös ohjaajan ja tämän esimiehen suhde: tutkimusten mukaan (mm.

Saarikoski 2003) opiskelijan ja ohjaajan sekä ohjaajan ja esimiehen välisissä suhteissa on havaittu analogisia piirteitä.

Toimimattomalla ohjauksella voi tutkimusten (esim. Mamchur & Myrick 2003) mukaan voi olla pitkäkestoisia ja jopa opiskelijan persoonallisuuteen vaikuttavia seurauksia (Luojus 2011), minkä takia voidaan ajatella, että ohjaussuhteeseen sekä sen osapuolten sosiaaliseen hyvinvointiin on merkityksellistä kiinnittää huomiota.

### **3.2 Pedagoginen ilmapiiri**

Terveydenhuollon toimintayksikön opiskelijaohjaus rakentuu paitsi ohjaussuhteesta ja itse didaktisesta toiminnasta, myös yksikön pedagogisesta ilmapiiristä, jota tässä alaluvussa tarkastellaan. Pedagoginen ilmapiiri kattaa sen, miten opiskelijaohjaukseen kussakin yksikössä orientoidutaan eli miten opiskelijan oppimista ja harjoitteluun sitoutumista tuetaan (Luojus 2011). Hyvässä pedagogisessa ilmapiirissä opiskelija huomioidaan yhtenä yhteisön täysivaltaisena jäsenenä, jolloin häntä kuunnellaan samoin kuin muita työyhteisön jäseniä, häneen suhtaudutaan kollegiaalisesti, ja hänellä tarjotaan monipuolisesti erilaisia autenttisia oppimistilanteita. (Koskinen & Silén-Lipponen 2001; Mykrä 2007). Hyvässä oppimisympäristössä vallitsee myös myönteinen ilmapiiri, jolloin opiskelijan on helppoa ja turvallista lähestyä ohjaajaa ja muuta henkilöstöä. Tällöin opiskelijan kysymyksille sekä mahdollisille virheille annetaan tilaa. (Mykrä 2007.) Jos tämä jostain syystä ei toteudu, voivat ongelmallisen ilmapiirin vaikutukset näkyä opiskelijan vähäisempänä motivaationa harjoittelun suorittamista kohtaan sekä tätä kautta opiskelijan ammatillisen kehityksen hidastumisena (Pearcy & Elliot 2004).

Harjoittelun ohjauksen on tarkoitus rakentua opiskelijan yksilöllisten oppimisvalmiuksien sekä aiemman osaamisen pohjalle. Jotta tämä toteutuu, vaaditaan harjoitteluohjauksen suunnittelussa sekä ohjaajalta että opiskelijalta erilaisia vuorovaikutuksellisia taitoja sekä yhteistä linjaa oppimista ajatellen. (Oinonen 2000, Mykrä 2007, Percy & Elliot 2004.) Oppiminen perustuu harjoittelussa paljolti kokemuksellisuuteen, joka kattaa muun muassa havainnoinnin, kommunikoinnin, tiedon konstruoinnin sekä lopulta oleellisen kokemusten reflektoinnin (Mykrä 2007, Luojus 2011, Vesterinen 2002). Pelkät kokemukset itsessään eivät takaa oppimista, vaan oleellista on, että niitä pysähdytään tietoisesti tarkastelemaan, jolloin näkökulma

kokemukseen laajenee ja oppiminen syvenee (Mykrä 2007). Oppiminen sisältää myös hoitamisen arvoihin, asenteisiin ja motivaatioon liittyviä kokemuksia (Luojus 2011), joista voi olla monenlaisiakin näkemyseroa harjoittelun ohjaajan ja opiskelijan välillä, ja tästä syystä niiden monipuolinen ja avoin reflektointi on perustelua (mm. ValOpe 2017).

Jotta opiskelija pääsisi harjoittelemaan pedagogisesti toimivassa oppimisympäristössä, tulisi ohjaajalla olla tietoja ja taitoja sen luomiseen. Teoriassa harjoitteluohjauksen pedagogisuudesta vastaa opiskelijan harjoittelujakson vastaava opettaja (Saarikoski ym. 2013; Mykrä 2007), jonka tulisi tehdä tiivistä pedagogista yhteistyötä harjoittelun ohjaajan kanssa. Tämän näyttää toteutuvan kuitenkin käytännössä yhä harvemmin lisääntyvien resurssihaasteiden takia (mm. Salminen ym. 2010; Kälkäjä ym. 2016). Ohjaajille suunnattua ohjauskoulutusta on myös suositeltua vähemmän tarjolla (mm. Luojus 2011; Kälkäjä ym. 2016), jolloin ohjaajana toimiminen perustuu siis nykyisellään suurimmaksi osaksi ainoastaan ohjaajien omaan opiskelun ja työuran aikana saavutettuun tietotaitoon.

### **3.3 Palautejärjestelmä työharjoittelussa**

Toimiva ohjaussuhde on tutkimusten mukaan todettu yhdeksi tärkeimmäksi opiskelijan ammatillista ja persoonallista kehitystä tukevaksi tekijäksi (Stolt 2011), ja sen toimivuutta voidaan mitata muun muassa opiskelijan ja ohjaajan välisen vastavuoroisen palautteen antamisen kautta. Kun ohjaussuhde toimii, sen molemmat osapuolet refleктоivat omaa ja toistensa toimintaa, antavat palautetta toisilleen ja kehittävät näin toimintaansa jatkuvasti (Luojus 2011; ValOpe 2017). Ohjauksen järjestämistä ohjaavat laatusuositukset ja oppaat painottavat kaikki vastavuoroisen palautteen antamisen merkitystä paitsi opiskelijan kehittymisen myös ohjauksen kehittymisen kannalta (mm. ValOpe 2017; Mykrä 2007; Luojus 2011); on tärkeää, että sekä opiskelija että ohjaaja saavat palautetta työhön liittyvästä toiminnastaan. Kuvaan tässä luvussa, minkälaiseen palautteen antamisen järjestelmään opiskelijaohjausta koskevat laatusuositukset ja oppaat ohjaajia ohjaavat, sekä toisaalta minkälaisia vuorovaikutuksellisia ja edelleen opiskelijan oppimiseen vaikuttavia haasteita palautteen antamisessa ohjaussuhteessa liittyy.

Työharjoittelun palaute- ja arviointijärjestelmä toimii paitsi opiskelijan arvioinnin välineenä, myös harjoittelun ohjauksen kehittämisen välineenä (Saarikoski ym. 2008). Palautteella tähdätään siihen, että ohjaukseen osallistuvat eri toimijat saavat tietoa sekä vahvuus- että kehittämisalueistaan; palaute arvioi muun muassa harjoitteluyksikön toimintaympäristöä sekä koulutuksen tasoa. Palautteen myötä lisäresursseja esimerkiksi koulutuksen muodossa osataan kohdentaa paremmin. (Saarikoski ym. 2008.)

Palautejärjestelmän toimivuuteen vaikuttavat monet tekijät, joista yhtenä merkittävimpänä on sitoutunut henkilöstö. Sekä koulutuksen järjestäjän, että harjoitteluyksikön tulisi olla sitoutunut toimimaan yhtenäisesti palaute- ja arviointikäytänteissä. Tämän toteutumiseen vaikuttavat paljolti ne resurssit, joita esimiestasolta ja organisaatioilta harjoitteluun tarjotaan; jos esimerkiksi ohjauskoulutusta ja tukea ohjaukseen on riittävästi tarjolla, myös toiminta on usein laadukkaampaa (Luojuus 2011). Sama pätee palautejärjestelmän ylläpitoon; kun ohjaajat ovat riittävän tietoisia palautteenannon merkityksistä paitsi opiskelijan oppimiselle myös oman työympäristönsä laadulle, sekä saavat jatkuvaa, harjoittelunjakson aikaistakin tukea palautejärjestelmän ylläpitoon, sitoutuvat he siihen oletettavasti paremmin. Esimerkiksi esimiehen sekä ohjaavan opettajan tulisi tukea ohjaajaa myös palautejärjestelmää koskevissa asioissa (ValOpe 2017).

Opiskelijaohjauksessa palaute- ja arviointikäytännöt vaihtelevat ilmeisen paljon, sillä niiden toteuttamiseen ei ole kehitetty yhtenäistä mallia. Uusin opiskelijaohjausta ohjaava laatukriteeristö (ValOpe 2017) korostaa, että ohjaussuhteessa tulee harjoittelujakson aikana käydä vastavuoroisia arviointi- ja palautekeskusteluja, mutta ne voi toteuttaa ”yhteisesti sovitulla tavalla”, eli yksiköstä ja ohjaajasta riippuen. Tällöin alaute- ja arviointikäytännöt vaihtelevat siis ohjaajasta ja yksiköstä riippuen.

Hoitoalan työharjoittelun arviointiin on kehitetty myös sähköinen, systemaattisempi palaute- ja arviointimenetelmä CLES Clinical Learning Environment and Supervision evaluation (Saarikoski 2008). CLES-mittari keskittyy oppimisympäristön ja ohjauksen laadun arviointiin opiskelijan näkökulmasta, ja se on käytössä valtakunnallisesti useammassa suurissa organisaatioissa kuten yliopistollisissa sairaaloissa (lähde). Mittari toimii siten, että opiskelija vastaa harjoittelun lopulla sähköiseen CLES-palautelomakkeeseen, palautteet kootaan yhteen ja käsitellään ideaalitulanteessa kaksi

kertaa vuodessa yksikkökohtaisesti henkilökunnan kesken oppimisympäristön ja ohjauksen kehittämiseksi (Saarikoski ym. 2008). CLES-palaute ei kuitenkaan ole yksittäiseen ohjaajaan kohdistuvaa, joten se ei tavoita niitä kehityskohteita, joita yksittäisellä ohjaajalla ohjauksensa suhteen on. Tämä henkilökohtainen, yksittäisen ohjaajan ohjausohjaamista koskeva palaute tulisi saada opiskelijan kanssa käydyissä arviointi- ja palautekeskusteluissa sekä esimiehen kanssa käydyissä kehityskeskusteluissa (ValOpe 2017).

Opiskelijan arviointi ja hänen toimintaansa kohdistuva palaute taas annetaan pääsääntöisesti harjoittelujaksolle asetettujen tavoitteiden pohjalta. Opiskelijan saaman palautteen tulisi olla jatkuvaa ja koko harjoittelujakson aikaista siten, että opiskelijan on mahdollista kehittää toimintaansa palautteen myötä jo harjoittelun aikana. (Mykrä 2007.) Jotta tämä olisi mahdollista, tulisi ohjaajalla olla riittävästi työaika palautekeskustelujen järjestämiseen. Palautekeskustelun olisi hyvä tapahtua myös sellaisessa ympäristössä, joka sopii avoimeen ja luottamukselliseen keskusteluun. (mm. Kyngäs ym. 2007; Luukka 1998).

### **3.4 Hoitoalan työharjoittelun ohjaus tutkimuksessa**

Jotta opiskelija pääsisi harjoittelemaan pedagogisesti toimivassa oppimisympäristössä- ja ilmapiiirissä, tulisi ohjaajalla olla tietoja ja taitoja sen luomiseen (mm. Luojus 2011; ValOpe 2017). Työharjoittelun ohjausta ilmiönä sekä sen toimivuutta terveydenhuollon kontekstissa on tutkittu Suomessa sekä kansainvälisesti jokseenkin paljon, ja se on yleistynyt erityisesti 1990-luvulta alkaen (Luojus 2011). Ohjausta ja ohjaussuhdetta on tarkasteltu useassa eri näkökulmiin keskittyvissä tutkimuksissa ammattikorkeakouluopiskelijoiden opinnäytetöistä väitöskirjoihin. Pääasiassa ohjausta on näissä tutkimuksissa tarkasteltu opiskelijan (mm. Brunou 2009; Stolt 2011; Kajander 2007) sekä ohjaajan (mm. Luojus 2011; Kukkola 2008; Jääskeläinen 2009) näkökulmista (Luojus 2011). Tutkimuksen pohjalta on harjoittelun ohjauksesta ja ohjaussuhteesta tehty useita valtakunnallisia, sekä työyksikkö-, ja ammattikorkeakoulukohtaisia laatuoppaita ja ohjeistuksia (mm. ValOpe 2017; Lukkari ym. 2012; HUS 2017 & Lahden ammattikorkeakoulu 2011).

Tutkimukset (mm. Löfmark & Wikblad 2001 & Jaroma 2000) nostavat yhdeksi tärkeimmäksi opiskelijan työharjoittelun onnistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi opiskelijan ja ohjaajan välisen ohjaussuhteen (Stolt 2011; Jokinen 2009). Hyvä ohjaussuhde kuvataan opiskelijan yksilöllisyyden huomioivana, jatkuvana sekä vastavuoroisena erityisesti siten, että palautetta annetaan ohjaussuhteessa puolin ja toisin. Toimivassa, opiskelijan oppimista edistävässä ohjaussuhteessa opiskelijan reflektoinnille annetaan tilaa sekä erehdyksiin ja virheisiin suhtaudutaan olennaisena osana oppimista (Oinonen 2000). Opiskelijat ovat kuvanneet hyvän ohjaajan ominaisuuksiksi muun muassa omana itsenä olemisen sekä hyvän erilaisuuden sietokyvyn (Oinonen 2000). Lisäksi tärkeänä oppimisen edistäjänä on nähty harjoitteluyhteisön hyvä ilmapiiri (Saarikoski 2008).

Tutkimuksissa on tullut ilmi, että laadukkaan ohjauksen ja ohjaussuhteen toteutumista haastaa muun muassa opiskelijaohjaajien vähäinen tai kokonaan puuttuva ohjauskoulutus (mm. Luojus 2011; Kälkäjä ym. 2016 & Juntunen ym. 2016 ), ohjaavien opettajien vähentynyt osallistuminen opiskelijan harjoittelun tukemiseen pedagogisena asiantuntijana (mm. Salminen ym. 2010; Kälkäjä ym. 2016 ) sekä hoitoalan harjoitteluyksikköjen haastavat ohjausolosuhteet muun muassa hetkisen työn ja vähäisen ohjausajan muodossa. (mm. Juntunen ym. 2016 & Kälkäjä ym. 2016; Ora-Hyytiäinen 2004; Kyngäs ym. 2007). Näiden ”ulkoisten” ohjaussuhteen rakennuspalikoiden lisäksi ohjaussuhteen ilmenemiseen voidaan nähdä vaikuttavat harjoitteluyhteisössä vallitsevat sosiaaliset, yhteisön eri jäsenten toimintaa määrittävät ja ohjaavat normit sekä käsitykset kunkin jäsenen oletetusta ja toivotusta toimijuudesta. Näitä sosiaalisia normeja testaavana toimintana voidaan nähdä opiskelijan ja ohjaajan väliset vastavuoroiset palaute- ja arviointikeskustelut. Tutkimuksessa on noussut esiin, miten ohjaajat kokevat palautteen antamisen ajoittain vaikeana (mm. Vuorinen ym. 2005) samalla kun opiskelijat toivoisivat saavansa palautetta enemmän (Oinonen 2000, 67) tai kokevat sen antamisen itse hankalaksi (Mykrä 2007). Useat tutkimukset puoltavatkin palaute- ja arviointikäytäntöjen uudelleen arviointia – ja kehittämistä (mm. Luojus 2011; Stolt 2011; ValOpe 2017; Lakanmaa 2008) sekä ohjauskoulutuksen lisäämistä ylipäättään (mm. Luojus 2011; ValOpe 2017). Ohjaajien suhtautumisella ohjaamiseen on myös väliä, sillä esimerkiksi Oinosen tutkimuksessa (2002) opiskelijat ovat arvioineet ohjaajan ohjauskielteisyyden oman oppimisensa esteeksi.

Vaikka tutkimuksia ja suosituksia harjoittelun ohjauksesta ja sen toteutumisesta on runsaasti, niin nähtävästi aiemmissa tutkimuksissa työharjoitteluohjausta ei kuitenkaan ole tarkasteltu tutkimukseni kaltaisesta, ohjausta ja sen eri osa-alueiden välisiä suhteita tarkastelevasta systeemisestä näkökulmasta. Koska aikaisemmin ohjausta on tarkasteltu systeemin sijaan vain yksilön näkökulmasta, ei tarkastelussa välttämättä ole huomioitu niitä kaikkia tekijöitä, jotka ohjaustoimintaan vaikuttavat. Kuitenkin, kuten tämän tutkimuksen viitekehyksessä tuotiin ilmi, ohjaus on monesta tekijästä rakentuva dynaaminen kokonaisuus, ja juuri sen kokonaisuuden ja sen ilmenemiseen vaikuttavan dynamiikan pyrin tässä tutkimuksessa kuvaamaan.

## 4 IDEAALI OHJAUS SYSTEEMINÄ

Tutkimukseni lähtökohtana toimii ajatus, jonka mukaan ohjauksen toimivuus riippuu useammasta eri tekijästä sekä niiden välisestä dynaamisesta suhteesta. Ilmiö voidaan ymmärtää systeeminä, joka rakentuu eri osa-alueista eli osasysteemeistä, ja sitä voidaan tällöin tarkastella systeemiteoreettisen lähestymistavan avulla päämääränä ymmärtää systeemin toimintaa kokonaisuutena. Kuvaan tässä luvussa, mitä systeemiteoreettinen lähestymistapa pitää sisällään, ja mitä lisäarvoa systeeminen näkökulma voi mahdollisesti tarjota ohjaus-ilmion tarkastelulle.

Systeemiteoreettinen ajattelu alkoi kehittyä 1940-luvulla, jolloin Ludwig von Bertalanffy kehitti ihmistä ja ympäristöä kokonaisvaltaisena toisiinsa vaikuttavana systeeminä tarkastelevan systeemiteorian (*General Systems Theory*) (Mäntysaari ym. 2009; Laaksonen & Wiegand, 1989). Bertalanffy (1968) näkee, että monet eri tieteenalat soveltavat systeemiteoreettista lähestymistapaa periaatteissaan ja konsepteissaan; esimerkiksi sosiologian ja psykologian kentällä usein korostetaan asioiden välisiä suhteita, niiden keskinäistä riippuvuutta sekä asioiden ja ympäristön dynaamista luonnetta (Vienola, 1995.). Systeemin käsite määritellään siis osista rakentuvana kokonaisuutena (Laaksonen 1989), ja systeemiteoreettisella lähestymistavalla tavoitellaan jonkin ilmiön tulkitsemista ja ymmärtämistä juuri sen eri osien yhteyksien selittämisen kautta. (Kets de Vries, Carlock, Florent-Treacy. 2007.)

Työharjoittelun ohjausta ei käsittääkseni ole tarkasteltu systeemisen näkökulman kautta aikaisemmin, mutta systeemiajattelua on hyödynnetty muilla alueilla kuten esimerkiksi oppilashuollon teorisoinnissa (Mäenalanen 2007). Oppilashuoltoa on mallinnettu systeemisenä kokonaisuutena siten, että se on aluksi pilkottu osa-systeemeihin, kuten opettajiin, oppilashuoltoryhmään, opinto-ohjaukseen ja niin edelleen, jonka pohjalta on eritelty sen eri systeemisen vaikuttamisen tasot. Tällöin on korostettu sitä, että jos oppilashuollossa on havaittu jokin kehittämistä vaativa osa-systeemi, niin sen ratkaisemisessa tulee huomioida ja osallistaa ne kaikki tasot, jotka kehityskohteeseen liittyvät, eli yksilötasosta koulutusjärjestelmätasoon saakka. (Mäenalanen 2007.)



Jos siis tarve jonkin osasysteemin kehittämiseksi nousee esiin, tulisi myös sen mahdollinen riippuvuussuhde muihin osasysteemeihin paikantaa. Vain tällöin voidaan kokonaissysteemiä kehittää kestävästi. Kokonaissysteemin ymmärtäminen edellyttääkin, että kaikki systeemin eri toimijat tuovat oman toiminta-alueensa näkökulman esille realistisen kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Systeemiä kehitettäessä tulee kuitenkin myös muistaa, että kaikki systeemin ylläpitämää toimintaa harjoittavat toimintaympäristöt ja toimijat ovat erilaisia ja täten vaativat usein erilaisia interventioita. Eli kun interventioita tehdään, tulee muistaa niiden rajoitteet ja reunaehdot. On havaittu, että tutkimusasetelmassa menestynyt interventio ei aina menestykään autenttisissa käytännön toimintaympäristöissä. Tutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi koulutuksessa hyväksi havaittu toiminta harvemmin transferoituu käytännön työhön. (Rimpelä ym. 2007) Tämä voidaan nähdä osittain johtuvan systeemisestä logiikasta; esimerkiksi koulutukseen panostaminen osasysteeminä ei yksistään riitä, vaan kehitystoimintaa pitäisi kohdentaa ohjaukseen systeemisesti, kokonaisuus ja osasysteemien välinen dynamiikka hahmottaen.

Systeemistä ajattelutapaa voidaan soveltaa yhtä lailla myös ohjaukseen ja sen kehittämiseen. Jotta opiskelijoita voidaan työharjoittelussa ohjata laadukkaasti, tulee paikantaa ne tekijät, jotka konkreettisesti ohjauksen ilmenemiseen vaikuttavat. Kuten tämän tutkimuksen viitekehyksen aikaisemmassa luvussa kuvattiin, ohjaus koostuu monen toimijan, ympäristön ja järjestelmien yhteistyönä. Jotta päästäisiin käsiksi niihin ohjauksen osatekijöihin eli osasysteemeihin jotka hyvän ohjauksen toteutumiseen vaikuttavat, tulee ohjausta tarkastella kokonaisuutena sekä pureutua osasysteemien väliseen dynamiikkaan.

Tarkastelen tulosluvussa, minkälaisena toiminnallisena systeeminä ohjaus aineistoni valossa arjessa ilmenee. Tämän pohjalta esittelen ohjauksesta luomani systeemisen mallinnuksen (Kuvio 1 Ohjauksen dynaaminen kokonaismalli), joka pyrkii paikantamaan ne tekijät ja tekijöiden väliset suhteet, jotka ohjauksen ilmenemiseen olennaisesti vaikuttavat. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimustehtäväni.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Sairaanhoitajaopiskelijoiden työharjoittelun ohjausta tarkastelevissa tutkimuksissa on havaittu, että ohjaus ei nykyisellään toteudu optimaalisesti tiettyjen ohjauksen osatekijöiden kuten ohjausosaamisen ja ohjausresurssien osalta (mm. Luoju 2011; Juntunen ym. 2016 & Kälkäjä ym. 2016; Ora-Hyytiäinen 2004; Kyngäs ym. 2007). Näitä ongelmakohtia ei kuitenkaan välttämättä voida korjata, ellei ymmärretä sitä kokonaisuutta, jossa ne ilmenevät ja jotka niiden toteutumiseen vaikuttavat. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ohjausta kokonaisvaltaisesti, ja huomioida ohjausprosessin eri tekijöiden keskinäiset suhteet. Tarkastelussa hyödynnetään systeemiteoreettista lähestymistapaa (Bertalanffy 1968), joka mahdollistaa tarkasteltavan ilmiön kokonaisuuden hahmottamisen sen osatekijöiden ja niiden välisten suhteiden kautta. Tämä tutkimus pyrkii siten tuomaan ohjauksen tutkimukseen uuden lähestymistavan, jossa ohjausta ei tarkastella yksittäisten rajattujen tekijöiden kautta, vaan ohjausta tarkastellaan kontekstissaan, eli huomioiden olosuhteet, jossa ohjausta toteutetaan, ja jotka ohjauksen osatekijöiden muotoutumiseen ja niiden välisiin suhteisiin vaikuttavat.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisena systeemisnä kokonaisuutena harjoittelun ohjaus näyttäytyy aineiston valossa
2. Millaisia haasteita harjoittelun ohjaukseen sisältyy aineiston tuoman tiedon valossa?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tavoitteena on mallintaa ohjauksen dynamiikkaa tuomalla esiin ohjauksen osatekijöitä ja niiden välisiä suhteita. Toinen kysymys rakentuu ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalle, ja pyrkii tunnistamaan ohjauksen haasteita osana systeemiä kokonaisuutta. Suhteessa aiempaan tutkimukseen, jossa haasteita on tuotu esiin muista ohjauksen osatekijöistä irrallisina, tässä pyrkimyksenä on hahmottaa haasteita nimenomaisesti niiden eri osatekijöiden keskinäisten suhteiden osalta. Tavoitteena on siis saavuttaa aiempaa kokonaisvaltaisempi kuva ilmiöstä, ja siten tarjota käsitteellisiä välineitä toiminnan kehittämiseksi.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen (Tuomi & Sarajärvi 2009), ja se noudattaa fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen periaatteita. Tällöin tutkimuskohteena on yksilön tai yksilöiden subjektiivinen, inhimillinen kokemus, jonka tutkimisella ja analyysillä pyritään tavoittamaan tutkittavan ilmiön olemus sellaisena, kuin se maailmassa ilmenee. Kuten tässäkin tutkimuksessa, fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa aineistoa tuotetaan esimerkiksi haastatteleamalla tutkimusilmiön kokenutta yksilöä, jolloin kielen merkitys tutkimuskohteen ilmentäjänä ja konstruoijana korostuu. (Virtanen 2006).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, analysoida ja tulkita opiskelijaohjaajien kokemuksia, havaintoja ja näkemyksiä ohjauksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa erityisesti siitä, minkälaisena systeemisenä kokonaisuutena ohjaus hahmottuu ja mitkä ohjauksen osatekijät ovat kriittisiä suositusten mukaisen ohjauksen laadun kannalta. Tutkimuksen primäärisaineisto hankittiin kolmella ryhmämuotoisella teemahaastattelulla sekä tukiaineistolla, joka kerättiin puolistrukturoiduilla kyselylomakkeilla (N= 13), eri hoitotyön yksiköissä työskenteleviltä opiskelijoita ohjaavilta sairaanhoitajilta. Kuvaan tämän luvun alaluvuissa, miten tutkimusaineisto kerättiin ja miten se analysoitiin.

### 6.1 Aineiston keruu

Keräsin varsinainen tutkimusaineiston mixed methods –tyyppisesti kahdella eri tavalla; kolmella ryhmämuotoisella teemahaastattelulla sekä puolistrukturoiduilla kyselylomakkeilla (N=13). Ryhmähaastattelut toimivat tämän tutkimuksen primääriaineistona, jonka tueksi keräsin sekundääriaineiston eli kyselylomakeaineiston. Keräsin molemmat aineistot eri hoitotyön yksiköissä työskenteleviltä, opiskelijoita ohjanneilta sairaanhoitajilta. Tutkimusotos eli haastatellut sairaanhoitajat olivat taustoiltaan heterogeeninen ryhmä siinä mielessä, että he olivat eri-ikäisiä, he työskentelivät kaikki eri terveydenhuollon toimintayksiköissä ja heillä oli eripituinen kokemus opiskelijoiden ohjaamisesta. Tämä voidaan nähdä tässä tutkimuksessa tutkimustulosten rikkautena. Esitin haastattelukutsussa (LIITE 4) toiveen, että

haastatteluun osallistuvilla olisi kokemusta opiskelijoiden ohjauksesta. Määrittelin tämän rajauksen, jotta haastatteluissa voitaisiin liikkua syvemmin ohjausteeman ympärillä.

### **6.1.1 Ryhmähaastattelu**

Toteutin haastattelut ryhmähaastatteluina, ja kukin haastattelu oli kestoaltaan noin 90 minuuttia. Haastatteluryhmät koostuivat kolmen henkilön ryhmistä. Halusin pitää ryhmät pienenä, jotta kaikilla haastateltavilla olisi riittävästi mahdollisuuksia osallistua keskusteluun. Vaikka haastateltavien kokonaismäärä (9) voidaan nähdä pienenä, niin tutkimuskysymyksiin liittyvää aineistoa suhteessa haastateltavien määrään saatiin haastatteluista runsaasti.

Ryhmähaastattelu sopii tutkimukseni tarkoituksiin hyvin, sillä sen kautta ohjausilmiötä voidaan tarkastella yksilönäkökulmaa laajemmin. Tällöin päästään käsiksi siihen sosiaaliseen todellisuuteen, joka ohjauskentällä vallitsee. Todellisuuden voidaan nähdä rakentuvan sosiaalisesti kielellisessä vuorovaikutuksessa siten, ettei ole yhtä objektiivista todellisuutta, vaan monia, yksilöiden tai ryhmien merkityksen annoista rakennettuja todellisuuksia (Berger & Luckmann 1996). Tällöin myös ryhmähaastattelussa haastateltavien voidaan nähdä rakentavan tiettyä todellisuutta haastattelussa käsiteltävästä ilmiöstä. Tutkimuksessani pyrittiin saamaan käsitys siitä laajasta kuvasta, jonka ohjaajat yhdessä konstruoivat ohjausta koskevista kokemuksistaan, havainnoistaan ja näkemyksistään.

Ryhmähaastattelu on aineistokeruumenetelmä, jossa keskustellaan tutkimusilmiöstä siten, että haastattelija käy keskustelua ajoittain koko ryhmän kanssa samanaikaisesti, mutta jakaa puheenvuoroja ajoittain myös vain yksittäisille haastateltaville. Ryhmähaastattelussa voidaan olla kiinnostuneita monista eri kohteista, kuten haastateltavien merkityksen annoista, ryhmän keskenään jakamista arvoista, heidän keskinäisestä vuorovaikutuksesta, tai esimerkiksi yksittäisten haastateltavien vastauksista (Eskola & Suoranta 2000). Tämä tutkimus keskittyy yksittäisten haastateltavien esiin tuomiin kokemuksiin ja näkemyksiin, eli heidän yksittäisiin puheenvuoroihinsa. Ryhmähaastatteluissa usein myös ryhmän keskinen vuorovaikutus korostuu siten, että myös haastateltavien non-verbaalista viestintää voisi olla mielekästä tutkia (Eskola &

Suoranta 2000)), mutta tässä tutkimuksessa kiinnostus rajattiin koskemaan ainoastaan verbaalista viestintää. Valitsin ryhmähaastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, sillä haastattelussa ryhmäläiset parhaimmillaan auttavat toisiaan muistamaan sellaisia asioita, joita äkkiseltään ei välttämättä yksilöille itselleen tulisi mieleen. Lisäksi ryhmämuotoisuus voi toimia sosiaalisena tukena rentouttaen haastattelutilannetta ja täten antaen erilaista sisältöä tutkimuskäyttöön. (Eskola & Suoranta 2000.)

Toteutin ryhmähaastattelut teemahaastatteluna. Teemahaastattelun tavoitteena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin, ja tällöin fokuksessa ovat haastateltavien tulkinnat käsiteltävistä asioista, heidän asioilleen antaman merkitykset sekä niiden syntyperä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, Hirsjärvi & Hurme 2001.) Teemahaastattelu on avoimen ja strukturoidun haastattelun välimuoto, jossa haastattelun teemat ovat etukäteen määriteltäviä, ja jossa haastattelukysymykset ovat rakentuneet väljemmin jonkin teeman ympäriltä. Teemat rakentuivat aikaisemman tutkimuksen tai tutkimuksen aihepiiriin tutustumisen pohjalta, ja näitä teemoja käsitellään kaikkien haastateltavien kanssa, muttei välttämättä samaa etenemisreittiä kulkien. Teemahaastattelu on luonteeltaan keskustelunomainen tilanne, jossa teemojen käsittelyjärjestyksellä tai -syvyydellä ei ole väliä. (Hirsjärvi & Hurme 2001; Eskola & Suoranta 2000) Omissa ryhmähaastatteluissani joidenkin ryhmien kanssa tiettyjä teemoja käsiteltiin pidempään ja syvemmin kuin toisten, ja ylipäättään teemoja käsiteltiin eri järjestyksessä. Jotta teemahaastattelulle luonteenomainen väljyys, keskustelunomaisuus ja käsiteltävien teemojen tarkoituksenmukaisuus onnistuisi, haastattelijan eli tässä tapauksessa tutkijan on tärkeää olla perehtynyt huolellisesti tutkittavaan aihepiiriin tai hänellä tulee olla hyvä tuntemus niistä teemoista, joita haastattelussa käsitellään. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) Itselläni tämä asiantuntemus on kerääntynyt omista sairaanhoitajaopinnoistani ja niihin liittyvistä työharjoittelujaksoista.

Haastattelu oli kaksiosainen (LIITE 2) siten, että ensimmäisessä ja toisessa osassa ohjausta tarkasteltiin eri näkökulmista. Ensimmäisessä osassa tavoitteena oli saada mahdollisimman monipuolinen kuva hoitoalan työyksiköistä ohjausympäristöinä sekä ohjaajan ohjausvalmiuksista ja toteutetusta ohjauspedagogiikasta. Ensimmäisen haastatteluosion teemat rakentuivat sekä lukemani ohjausta käsittelevän teorian, että omien sairaanhoitajaopintoihin liittyvien kokemuksieni pohjalta, ja ne käsittelivät muun

muassa harjoitteluohjauksen herättämiä ajatuksia ja tunteita, ohjaukseen valmistautumista, ohjaajan ohjausvalmiuksia, hoitoalan ohjausympäristöä, ohjausresursseja, ohjaukseen saatavaa tukea, mielekkäiksi ja kuormittaviksi koettuja ohjaustilanteita sekä ohjauksen kehitystarpeita. Käytin toisessa haastatteluosiossa haastattelun tukena ulkopuolista materiaalia, kandidaatin tutkielmani haastatteluaineistoa. Tämä aineisto (2015) kerättiin sairaanhoitajaopiskelijoilta, ja se käsittelee opiskelijoiden kuvailemia kokemuksia työharjoittelun ohjaussuhteesta ja erityisesti palautteenantotilanteista. Tarkastelussa oli tällöin ohjaajan ja opiskelijan välinen kollektiivinen mukavuusalue (Mälkki 2011). Valitsin tämän autenttisen aineiston tämän tutkimuksen haastattelumateriaaliksi, jotta haastatteluissa päästäisiin käsittelemään sitä harjoitteluohjaukseen liittyvää sosiaalista todellisuutta, jonka opiskelijat puheissaan rakensivat (Berger & Luckmann 1996). Käytännössä toteutin tämän siten, että keskustelutin haastateltavia kandidaatin tutkielmani aineistokatkelmien kautta; kysyin esimerkiksi mitä ajatuksia yksittäiset aineistokatkelmat eli opiskelijoiden konstruoimat kuvat ohjauksen todellisuudesta herättivät.

### **6.1.2 Kyselylomake**

Primääri- eli haastatteluaineiston lisäksi keräsin sekundääriaineiston, jonka tehtävänä on toimia primääriaineiston tukena. Sekundääriaineistoni on puolistrukturoidulla kyselylomakkeella sähköisesti kerätty aineisto (N=13), joka koostui kolmesta eri osiosta; taustatiedoista, sekä kahdesta eri kyselyosiossa. Ensimmäisessä kyselyosiossa käsiteltiin pääosin samoja teemoja kuin primääriaineiston eli haastattelun ensimmäisessä osiossa, mutta huomattavasti suppeammin. Toisessa kyselyosiossa kysyttiin, miten viisi eri harjoitteluohjauksen laatukriteeriä (ValOpe 2017) nähtiin toteutuvan ohjaustyössä.

Laadin sähköisen E-lomakkeella toteutetun kyselytutkimuksen, jotta tutkimusaineistoa saataisiin lisää mahdollisimman paljon. Lomakkeen vastausmäärä jäi kuitenkin pieneksi, vaikka jaoin sitä useammalla eri hoitoalan foorumilla. Kyselylomakkeen vastaukset olivat kuitenkin huomattavan yhtenäisiä haastatteluaineistoon verrattuna, jolloin sen voidaan nähdä tukevan haastatteluaineistoa ja olevan näin merkittävässä osassa tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

## 6.2 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa empirian eli työharjoittelua ohjaavien sairaanhoitajien kokemusten yhteyttä teoriaan pyrittiin käsittelemään aikaisemmin tutkimattomalla tavalla eli systeemiteoreettisen lähestymistavan avulla. Tähän soveltuva aineistonanalyysimenetelmä on sisällönanalyysi, jonka kautta tarkastellaan ja kuvaillaan tekstimuotoista tutkimusaineistoa eli haastattelulitteraatioita ja kyselylomakevastauksia. Tällöin tutkittavasta ilmiöstä pyritään tekstin erittelyyn, tiivistämisen sekä erojen ja yhtäläisyyksien etsimisen avulla muodostamaan kuvaus, joka yhdistää tutkimuksen tulokset aikaisempaan aihetta koskevaan teoriaan ja tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009)

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2007). Tämän tutkimuksen analysointitavaksi valitsin teoriaohjaavan sisällönanalyysin, joka asettuu teorialähtöisen ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin väliin sisältäen elementtejä kummastakin edellisestä analyysiorientaatiosta. Teoriaohjaavassa eli teoriasidonnaisessa analyysissä teoria ei ohjaa täysin rajatusti johtopäätösten tekemistä, mutta toimii analyysin apuvälineenä, jolloin aineistosta esiin nouseville asioille ja niiden tulkitsemiselle etsitään teoreettista tukea ja selityksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tätä voidaan kutsua myös aineiston ajattelemiseksi teorian kautta (Salo 2015). Tällöin ei niinkään tavoitella suorien yhteyksien löytämistä tai lainalaisuuksien todentumista empirian ja teorian välillä, vaan pyritään ennemminkin todentamaan teorian yhteys empiriaan jossakin uudessa esimerkiksi ennen tutkimattomassa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Toisaalta tutkija voi myös tehdä empiriasta eli aineistosta sellaisia huomioita, jotka eivät ole linjassa teorian kanssa (Eskola 2001).

Tutkimuksen analysoitavana aineistona oli litteroinnin kautta tekstimuotoiseksi muokattu primääriaineisto eli nauhoitetut ryhmähaastattelut sekä sekundääriaineisto eli kyselylomakevastaukset (N= 13). Litteroitua haastatteluaineistoa kerääntyi kaikista haastatteluista yhteensä noin 50 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1). Vaikka haastatteluaineisto voidaan tulkita pienenä, niin se sisälsi runsaasti tutkimuskohdetta kuvaavia puheenvuoroja; esimerkiksi palautejärjestelmää koskevia aineistokatkelmia oli aineistossa 40 kappaletta.

Litteroinnin jälkeen teemoittelin aineiston. Aineiston teemoittelun tarkoituksena on yksinkertaistetusti löytää aineistosta tutkimusongelmaan liittyvät olennaiset asiat eli teemat, eli kyseessä on eräänlainen tutkimusaineiston pelkistys (Eskola & Suoranta 2000). Teemoittelun analyysivaiheessa tarkastellaan niitä aineistosta nousevia yhteisiä piirteitä, jotka nousevat esille tutkimuksen eri haastatteluista. Aineistosta nousevat piirteet voivat osittain olla samoja kuin teemahaastattelun teemat, mutta esille voi nousta myös uusia, edelleen tutkimusongelmaan mahdollisesti kiinnostavammin tai paremmin vastaavia teemoja. (Hirsjärvi & Hurme 2004.)

Aineistoni litteraation jälkeinen analyysi koostui neljästä eri vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa teemoittelin haastattelut litteroinnin ja litteraattien usean lukemiskerran jälkeen aineistolähtöisesti aluksi 20 eri teemaan leikkaa-liimaa –menetelmällä. Tällöin pilkoin aineiston aluksi analyysiyksiköni eli yhden ajatuskokonaisuuden kattaviin tekstikatkelmiin, jotka sitten järjestin tekstinkäsittelyohjelman avulla omiin aihekategorioihinsa. Toisessa vaiheessa tiivistin kategorioitani edelleen siten, että jaoin nämä 20 teemaa vielä kolmeen eri tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteen mukaiseen pääkategoriaan (Arvot ohjauksen takana, Ohjausresurssit ja Palautejärjestelmä). Kolmannessa vaiheessa tarkastelin näiden kolmen kategorian eli ohjauksen osatekijän sisältöä sekä niiden välisiä suhteita. Tässä vaiheessa havaitsinkin niiden olevan dynaamisessa yhteydessä keskenään. Neljännessä vaiheessa muodostin mallin (Kuvio 1 Ohjauksen dynaaminen kokonaismalli), joka kuvailee siis ohjausta systeemisestä näkökulmasta, joka on oleellista laadukkaan ohjauksen toteutumisen kannalta.

Kuten edellä kuvasin, en toteuttanut sisällönanalyysiä ainoastaan luokittelemalla aineistoani mekaanisesti, vaan tarkastelemalla kolmen nostamani pääkategorian, eli ohjauksen osasysteemin, välisiä suhteita. Tällöin päästiin käsiksi siihen näkymättömään kolmiulotteiseen dynamiikkaan, joka ohjauksen laadun kannalta kriittisten osasysteemien välillä näyttää vallitsevan. Tarkastelen näitä ohjauksen osatekijöitä tulosluvussa sekä yhdessä systeemisesti että erikseen omina alalukuinaan. Aineistosta saatuja tekstikatkelmia eli sitaatteja on tarkoitus käyttää primäärinä esimerkkinä ja perusteluna aineistoa analysoitaessa ja tulkitessa.

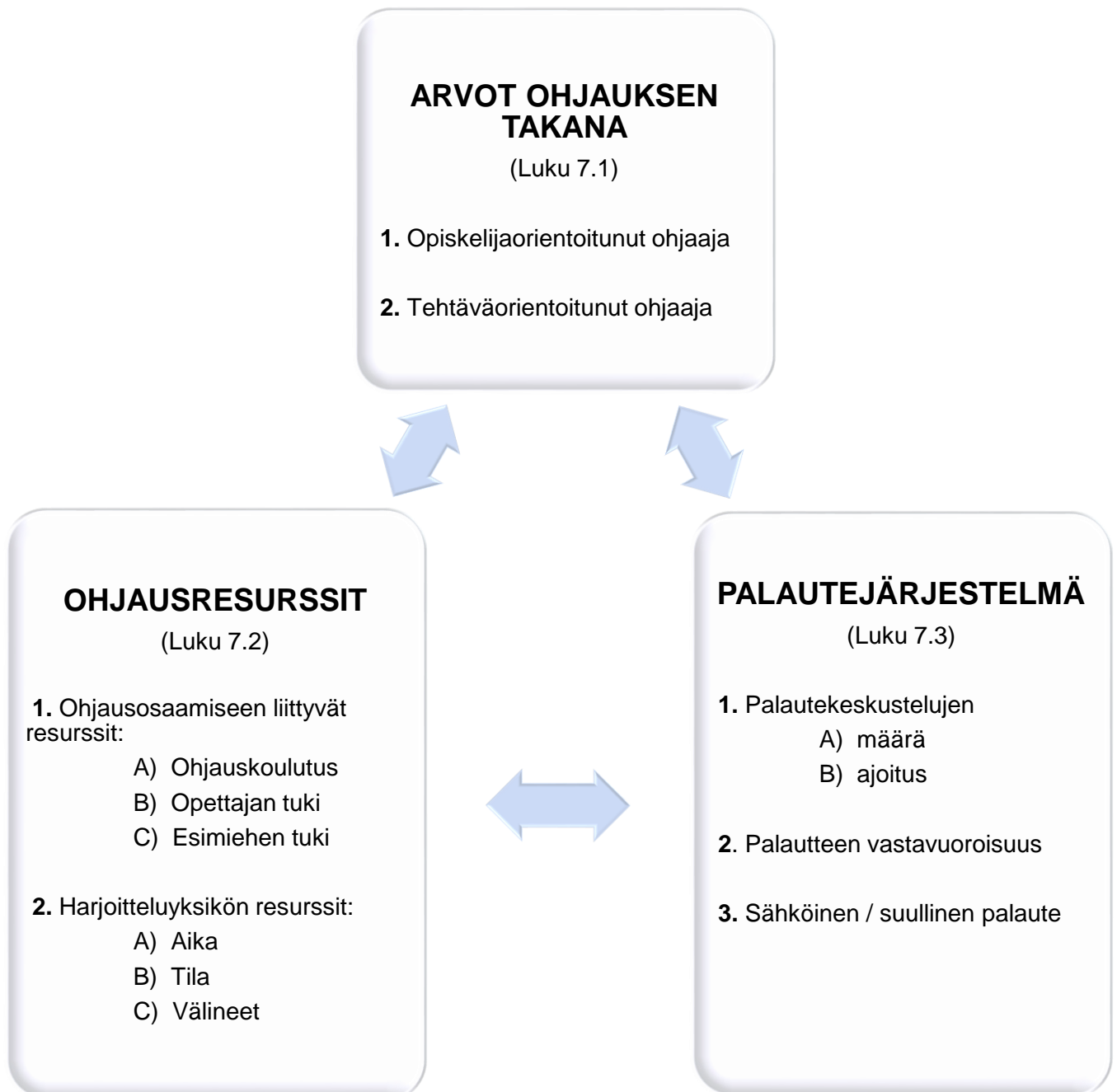


## 7 OHJAUS SYSTEEMINÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella hoitoalan kontekstiin sijoittuvaa harjoittelun ohjausta kokonaisvaltaisena, systeemisenä ilmiönä sekä lisätä ymmärrystä ohjausprosessin onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä sekä niiden suhteesta toisiinsa. Tarkastelussa hyödynnetään systeemiteoreettista lähestymistapaa (Bertalanffy 1968), joka mahdollistaa tarkasteltavan ilmiön kokonaisuuden hahmottamisen sen osatekijöiden ja niiden välisten suhteiden kautta. Tutkimustuloksia tarkastellaan erityisesti siitä näkökulmasta, mitkä ohjauksen osatekijät ja osatekijöiden väliset suhteet vaikuttavat ohjausprosessin onnistumiseen oleellisesti.

Tulosluku on kaksiosainen. Ensimmäisessä osassa esittelen tutkimukseni pääasiallisena tuloksena muodostamani kokonaismallin niistä ohjauksen osatekijöistä ja osatekijöiden välisistä suhteista, jotka aineiston valossa näyttävät olevan kriittisiä ohjauksen laadukkaan toteutumisen kannalta (Kuvio 1: Ohjauksen dynaaminen kokonaismalli). Mallin pyrkimyksenä on esittää, minkälaisena toiminnallisena kokonaisuutena ohjaus aineistoni valossa hahmottuu, eli mitkä eri tekijät ja tekijöiden väliset suhteet vaikuttavat olennaisesti ohjaukseen ja sen onnistumiseen. Esitän samassa luvussa lisäksi, minkälaisia haasteita nämä tekijät ja tekijöiden väliset suhteet ohjaukselle asettavat (Kuvio 2: Ohjauksen haasteet). Tulosluvun ensimmäisen osion mallinnukset eivät ole kaiken kattavia kuvaus ohjauksesta ja sen haasteista, vaan kuvaus aineistosta nousseista oleellisimmista ohjaukseen vaikuttavista tekijöistä ja tekijöiden suhteista, sekä laadukasta ohjausta kuormittavista haasteista.

Tulosluvun toisessa osiossa avaan aineistolähtöisesti omissa alaluvuissaan ne kolme ohjauksen osatekijää (7.1 Arvot ohjauksen takana, 7.2 Ohjausresurssit, ja 7.3 Palautejärjestelmä), jotka ovat Ohjauksen dynaamisen kokonaismallin (Kuvio 1) muodostamisen pohjana. Lopuksi esitän vielä yhteenvedon tutkimukseni tuloksista. Tulosluku noudattaa siis järjestystä, jossa ensiksi esitellään tutkimuksen päätulos eli ohjauksen kokonaismalli, ja sen jälkeen mallin muodostamisen pohjalla olleet ohjauksen osatekijät.



**Kuvio 1** Ohjauksen dynaaminen kokonaismalli

Yllä oleva Ohjauksen dynaaminen kokonaismalli (Kuvio 1) on systeeminen mallinnus ohjauksesta, jonka avulla voidaan paikantaa ne tekijät ja tekijöiden väliset suhteet, jotka

ohjauksen ilmenemiseen vaikuttavat. Malli tarkastelee ohjausta aiempaa kokonaisvaltaisemmin siten, että se ei nosta esiin vain yksittäisiä ohjaukseen vaikuttavia tekijöitä, vaan tarkastelee tekijöiden dynaamista suhdetta toisiinsa antaen realistisemman kuvan ohjauksen kompleksisesta, systeemisestä luonteesta ja niistä olosuhteista, joissa ohjausta toteutetaan.

Tutkimusaineistosta paikantui kolme pääasiallista, ohjaukseen vaikuttavaa osatekijää eli osa-systeemiä, joiden voidaan nähdä vaikuttavan toisiinsa. Nämä ovat Arvot ohjauksen takana, Ohjausresurssit sekä Palautejärjestelmä. Kuvaan seuraavassa, miten näiden osasysteeminen välinen yhteys rakentuu.

Aineiston valossa ohjaajien ohjaustyyli ilmenee joko opiskelijaorientoituneena tai tehtäväorientoituneena (ks. Alaluku 7.1). Nämä kaksi orientaatiota ilmentävät kahta erilaista toiminnan taustalla olevaa arvolähtökohtaa. Ohjausorientaation voidaan nähdä vaikuttavan opiskelijan oppimiseen merkittävästi, joten olisi tärkeää, että ohjaajat pystyisivät kehittämään ohjaustaan opiskelijaorientoituneeseen suuntaan, joka on linjassa ohjaussuosittelun kanssa (mm. ValOpe 2017; Luojus 2011; Mykrä 2007). Ohjaajatyypit näyttävät hyödyntävän eri tavoin sekä harjoittelun ohjausresursseja, että palautejärjestelmää. Tehtäväorientoitunut ohjaaja priorisoi hoidollista työtä ohjaustyön sijaan, jolloin hänen voidaan nähdä käyttävän niitä vähäisiä ohjausresursseja (ks. Alaluku 7.2) tehokkaasti, jotka hänelle on harjoitteluorganisaation puolesta annettu. Vaikka resurssit olisivat puutteelliset ja tällöin opiskelijan ohjaamisen laatua heikentäviä, ei ohjaaja välttämättä huomioi asiaa, koska ei koe sitä tärkeäksi. Opiskelijaorientoitunut ohjaaja taas joutuu ikään kuin taipumaan vähäisten ohjausresurssien alla siten, että hän ohjaa niin laadukkaasti ja suositusten mukaisesti kuin mahdollista. Tällöin hänen, ja suositusten mukaiset ohjaustavoitteet eivät kuitenkaan pääse aina täyttymään sekä harjoitteluyksikön (aika, tila, välineet), että omaan ohjausosaamiseensa (ohjauskoulutus, esimiehen tuki, opettajan tuki) liittyvien heikkojen resurssien takia.

Sama logiikka näyttää pätevän palautejärjestelmän käyttöön; tehtäväorientoituneet ohjaajat eivät korosta palautteen antamisen ja vastaanottamisen suositeltuja käytäntöjä (toistuvat, vastavuoroiset ja suulliset palautekeskustelut), jolloin palautejärjestelmä näyttäytyy heikkona. Opiskelijaorientoitunut ohjaaja taas korostaa palautejärjestelmän tehokasta käyttöä, muttei pysty sitä puutteellisten resurssien takia hyödyntämään.

Palautejärjestelmä molemmissa tapauksissa toimii ajoittain puutteellisesti, opiskelijan ohjausta arvioiva palaute ei aina saavuta ohjaajaa tarkoituksenmukaisesti (ks. Alaluku 7.3.). Tällöin ohjaajat eivät saa tietoonsa tarpeellisia ohjauksellisia kehityskohteitaan, jolloin ohjausta ei päästä kehittämään tarpeen vaatimalla tavalla.

Myös ohjausresurssit ja palautejärjestelmä ovat keskinäisesti riippuvaisia; resurssipuutteiden vuoksi palautejärjestelmää ei aina voida tai osata hyödyntää tarkoituksenmukaisesti. Toisaalta taas heikosti toimivan palautejärjestelmän myötä ohjausresursseja ja niiden riittävyyttä ei voida arvioida optimaalisesti. Havainnollistan vielä seuraavaksi kolmen aineistosta koostamani esimerkin avulla, miten edellä kuvatut ohjaukseen oleellisesti vaikuttavat kolme osatekijää (ks. Kuvio 1) ovat dynaamisessa yhteydessä toisiinsa:

1. Jos ohjaajan ohjaustyyli ja arvot sen takana ovat ongelmallisia, vaikuttaa se palautejärjestelmän sekä resurssien hyödyntämiseen opiskelijan oppimisen kannalta ongelmallisesti.

*Esimerkki: Jos ohjaaja on tehtäväorientoitunut ohjaajatyyppe, eikä esimerkiksi näe opiskelijan kanssa käytäviä palaute- ja reflektiokeskusteluja tärkeänä, ei hän myöskään hyödynnä palautejärjestelmää tai ohjaukseen annettuja niukkojakaan resursseja suositusten mukaisella tavalla. Tällöin ohjaus ei pääse toteutumaan laadukkaasti, eikä sitä voida kehittää mahdollisen tarpeen mukaisesta.*

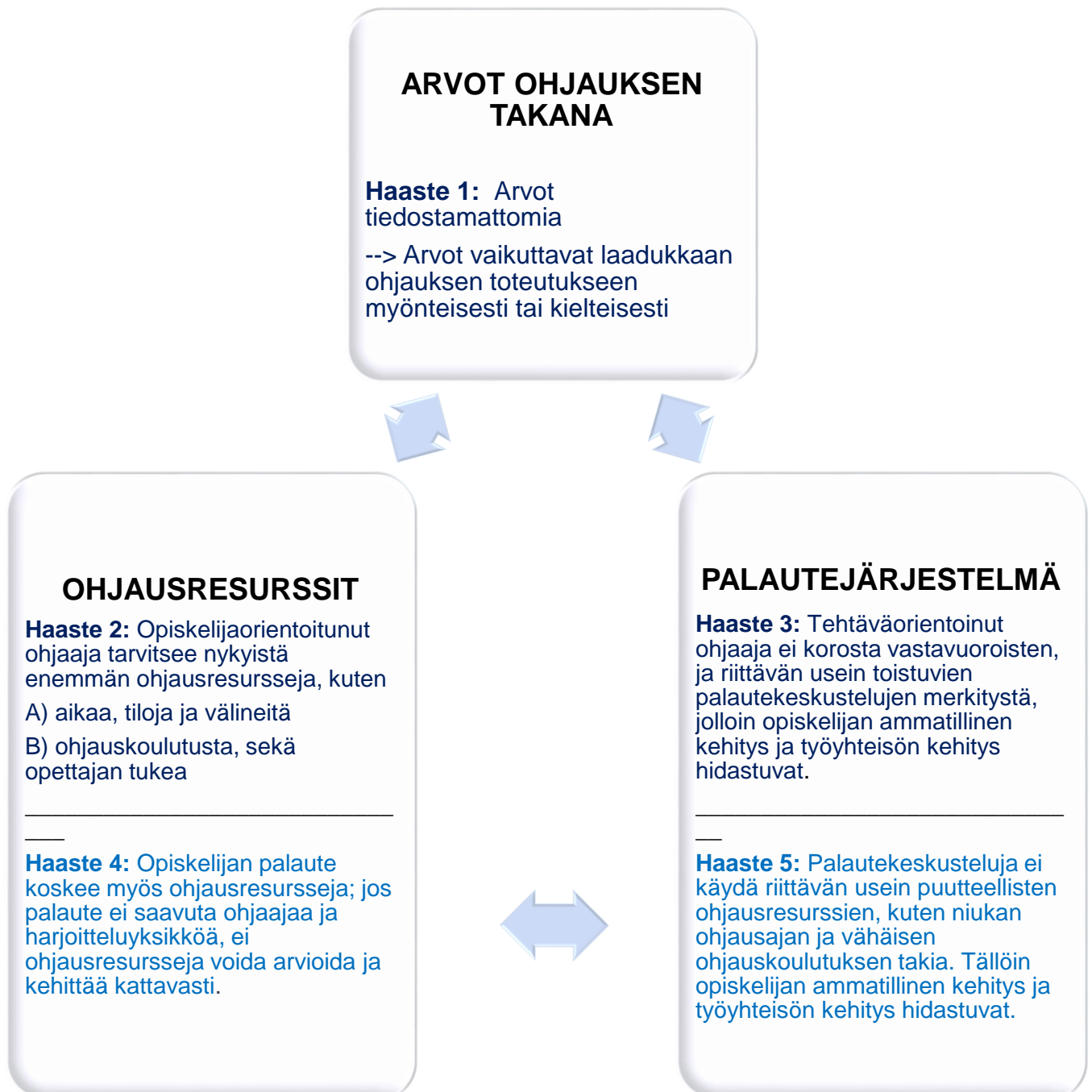
2. Jos siis ohjausresurssit ovat puutteelliset, myöskin palautejärjestelmän toiminta on usein heikompaa, vaikuttaen edelleen ohjaajan tyyliin ohjata usein heikentävästi.

*Esimerkki: Ohjaajalla on niin paljon hoidollista työtä, että opiskelijan ohjaukseen jää vain niukasti aikaa. Tällöin hänellä ei ole aikaa käydä opiskelijan kanssa palautekeskusteluja riittävästi, jolloin hän ei ehdi saada ohjauksestaan ja muusta työstä palautetta, eikä näin ollen voi kehittää sitä mahdolliseen tarvittavaan, opiskelijan oppimista tukevampaan suuntaan.*

3. Jos palautejärjestelmä ei ole toimiva, ei ohjausresursseja ja ohjaajan ohjaustyyliä arvoineen pystytä arvioimaan ja tällöin kehittämään parhaalla mahdollisella tavalla.

*Esimerkki: Jos palautejärjestelmä toimii suositusten vastaisesti esimerkiksi siten, että opiskelijan palaute otetaan vastaan vasta loppuarvioinnissa sähköisesti, ei yksittäiselle ohjaajalle tai harjoittelupaikalle annettu palaute välttämättä saavuta sen kohteita silloin, kuin se olisi vielä merkittävää opiskelijan oppimisen kannalta, eli harjoittelujakson aikana.*

Edellisten esimerkkien valossa voidaan todeta, että kaikki esiin nostetut ohjauksen osatekijät eli Arvot ohjauksen takana, Ohjausresurssit sekä Palautejärjestelmä ovat paitsi kriittisiä ohjauksen laadukkaan toteutumisen (mm. ValOpe 2017) osalta, myös kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Kun siis havaitaan, että jokin näistä tekijöistä toimii puutteellisesti, tulisi myös huomioida sen yhteys muihin esiin nostettuihin ohjauksen osatekijöihin. Esittelen seuraavassa kuviossa, mitä haasteita ohjauksessa syntyy näiden osatekijöiden dynaamisessa toiminnassa.



**Kuvio 2** Ohjauksen haasteet

Ohjauksen haasteet –kuviossa (Kuvio 2) esitellään haasteet, jotka näyttäisivät muodostuvan nykymallisen ohjauksen eri osatekijöiden yhteistoiminnassa. Suurin yksittäinen ohjausta haastava tekijä näyttäisi olevan ohjauksen takana vaikuttavat, ohjaajien toimintaa ohjaavat tiedostamattomat arvot (Haaste 1). Tässä tutkimuksessa paikannettiin kahdella eri arvo-orientaatiolla ohjausta tekevät ohjaajatyypit, opiskeliijaorientoitunut- ja tehtäväorientoitunut ohjaaja (ks. 7.1 Arvot ohjauksen takana).

Näyttää siltä, että opiskelijaorientoitunut ohjaajatyypin pääsee helpommin ohjausta koskevien suositusten (mm. ValOpe 2017) mukaisiin ohjaustavoitteisiin, kun taas tehtäväorientoituneen ohjaajan ohjaustyö ei saavuta asetettuja tavoitteita. Voidaan siis todeta, että arvot vaikuttavat laadukkaan ohjauksen toteutukseen joko myönteisesti tai kielteisesti.

Toinen haaste näyttäisi muodostuvan ohjauksen takana olevien arvojen ja ohjausresurssien välille. Opiskelijaorientoitunut ohjaajatyypin, jonka ohjaustyö on siis linjassa suositusten kanssa, toteuttaa ohjausta nykymallissa usein puutteellisin resurssein. Jotta arvojen mukaiset ohjaustavoitteet täyttyisivät, tulisi ohjaajalla olla nykyistä enemmän aikaa ohjata, paremmat ohjaustilat ja välineet, sekä enemmän ohjauskoulutusta ja opettajalta ja esimieheltä saatavaa tukea ohjaukseen.

Kolmas haaste muodostuu ohjauksen takana olevien arvojen ja palautejärjestelmän välille. Näyttää siltä, että tehtäväorientoitunut ohjaaja ei hyödynnä palautejärjestelmää suositusten mukaisesti. Tällöin opiskelijan kanssa ei käydä vastavuoroisia palautekeskusteluja läpi tarpeeksi usein, jolloin sekä opiskelijan ammatillinen kehittyminen, että työyhteisön kehittyminen hidastuu.

Neljäs haaste muodostuu ohjausresurssien ja palautejärjestelmän välille. Jos ohjausresurssit ovat puutteelliset, ei palautejärjestelmää voida hyödyntää tarkoituksenmukaisesti. Jos esimerkiksi ohjaaja ei ole saanut ohjauskoulutusta tarpeeksi, ei hän välttämättä ymmärrä palautekeskustelujen merkitystä harjoittelujaksolla. Jos taas ohjausaikaa on vähän, ei palautekeskusteluja ole aikaa järjestää tarpeeksi usein.

Viides haaste muodostuu myös ohjausresurssien ja palautejärjestelmän välille, mutta toissuuntaisesti. Jos palautejärjestelmä on puutteellinen esimerkiksi siten, että opiskelija antaa palautetta harjoitteluyhteisölle vasta harjoittelujakson lopulla sähköisesti, ei opiskelijan palaute saavuta ajoissa ohjaajaa ja harjoitteluyhteisöä siten, että ohjausta voitaisiin kehittää vielä harjoittelujakson aikana.

Edellä kuvatut haasteet nousivat esiin aineistostani ohjaajien kuvatessa omia kokemuksiaan ja havaintojaan kentällä toteutetusta ohjauksesta. Nämä haasteet eivät ole kaiken kattava kuvaus niistä haasteista, joita ohjauksessa ilmenee, mutta aineistoni perusteella ne ovat haasteita, jotka näyttäisivät tällä hetkellä kuormittavan laadukkaan

ohjauksen toteutusta.

Esittelen seuraavissa alaluvuissa kunkin ohjauksen osatekijän (Arvot ohjauksen takana, Ohjausresurssit, ja Palautejärjestelmä) erikseen teoriaohjaavasti siten, että peilaan tutkimusaineiston empiiristä maailmaa teorianmukaiseen laadukkaaseen ohjaukseen.

## 7.1 Arvot ohjauksen takana

Käsittelen tässä ja kahdessa seuraavassa alaluvussa ne aineistosta paikantuneet ohjauksen osatekijät, joiden pohjalta tulosluvun ensimmäisessä osiossa esitetyt mallinnukset (Kuvio 1 ja Kuvio 2) on muodostettu. Tässä alaluvussa esittelen ohjauksen takana olevat arvot.

Ohjaus on toimintaa, jota myös ohjaajien arvot ja asenteet ohjaavat (Vehviläinen 2014). Suositusten mukainen ohjaus on siis myös tiettyjä arvoja tunnustavaa. Tutkimusaineistosta nousi tulkintani mukaan esiin kaksi toisistaan poikkeavaa ohjaajatyyppejä, jotka edustavat erilaisia arvoja. Toinen ohjaajatyypeistä näyttäisi olevan linjassa ideaalin ohjauksen kanssa, toinen taas ei. Tällöin ne näyttäisivät ilmentävän siis kahta erilaista ohjauksellista arvo-orientaatiota. Kutsun näitä ohjaustyyppiejä *opiskelijaorientoituneeksi ohjaajaksi* sekä *tehtäväorientoituneeksi ohjaajaksi*. Aineisto, jonka pohjalta nämä kaksi ohjaajatyyppeä määriteltiin, ei käsittele ainoastaan tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien omaa ohjaustyyliä, vaan myös heidän kokemuksiaan ja havaintojaan ylipäätään kentällä toteutetusta ohjauksesta, kuten heidän kollegoidensa tapaa ohjata tai heidän omaa opiskeluaikaista ohjausta. Tällöin kyseessä ei siis ole tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien profilointi, vaan kahden erityyppisen ohjaajaprofiilin luominen laajemmasta näkökulmasta.

Aineiston valossa näyttää siltä, että ohjaaminen vaihtelee ilmeisen paljon riippuen harjoitteluyksiköstä ja erityisesti ohjaajasta. Aineistosta esiin nousseet ohjaustyypit eroavat toisistaan kahdeksan (A-H) eri ohjauksen ulottuvuuden osalta. Näitä ulottuvuuksia olivat *suhtautuminen ohjaukseen*, *suhtautuminen opiskelijaan*, *työote*, *suhtautuminen reflektiiviseen opiskeluun*, *palauteen antaminen opiskelijalle*, *palauteen vastaanottaminen opiskelijalta*, *ohjaajan sosiaaliset taidot ja tunneäly*, sekä *ohjaajan lähestyttävyyys*.



Esitän seuraavaksi, minkälaisina nämä kaksi eri orientaatiota ilmenevät eli miltä kummankin ”ohjaajatyypin” orientaatio näyttää valituissa, aineistosta esiin nousseissa ulottuvuuksissa (Taulukko 1), ja miten nämä eri tyypit asemoituvat suhteessa suositusten mukaiseen ohjaukseen. Taulukon jälkeen avaan kunkin ulottuvuuden kerrallaan kummankin ohjaajatyypin osalta aineistokatkelmien valossa.

ULOTTUVUUS	OPISKELIJAORIENTOITUNUT OHJAAJA	TEHTÄVÄORIENTOITUNUT OHJAAJA
A) Suhtautuminen ohjaukseen	<i>Ohjaus koetaan mielekkäänä työtehtävänä, ja se nähdään merkittävänä tekijänä myös oman hoidollisen toiminnan kehittäjänä.</i>	<i>Opiskelijaohjaus koetaan toissijaisena työtehtävänä, ja ”pakollisena pahana”, eikä siitä juuri nähdä olevan hyötyä itselle.</i>
B) Suhtautuminen opiskelijaan	<i>Kollegiaalinen; opiskelija nähdään vertaisena ja häntä kohdellaan yhtenä työyhteisön jäsenenä.</i>	<i>Hierarkkinen; opiskelija nähdään ”alempiarvoisena” harjoitteluyhteisössä, ja häntä kohdellaan työyhteisön ulkopuolisena jäsenenä.</i>
C) Työote	<i>Reflektiivinen, vuorovaikutukseen orientoitunut, kehitys-orientoitunut, organisaatio-kriittinen.</i>	<i>Hoidolliseen työhön orientoitunut, tehokkuus-orientoitunut, organisaatioon mukautuva, suorittava, säilyttävä.</i>
D) Suhtautuminen reflektiiviseen oppimiseen	<i>Reflektio on avointa, sille resursoidaan aikaa, ja sitä pidetään tärkeänä osana oppimisprosessia.</i>	<i>Reflektio on vähäistä, sen merkitystä oppimiselle ei tunnusteta, ja sen ajatellaan olevan ”pois” varsinaisesta, ensisijaisesta hoitotyöstä.</i>
E) Palautteen antaminen opiskelijalle	<i>Monipuolinen ja jatkuva palaute nähdään tärkeänä osana opiskelijan ammatillista kehitystä, ja sen rakentavaan antotapaan kiinnitetään erityistä huomiota.</i>	<i>Palautetta annetaan harvemmin, sen merkitystä ei korosteta, ja sen antotapaan ei kiinnitetä erityistä huomiota.</i>
F) Palautteen vastaanottaminen opiskelijalta	<i>Opiskelijapalautteeseen suhtaudutaan myönteisesti; sitä pidetään tärkeänä osana paitsi opiskelijan oppimista, myös työyhteisön kehittämistä.</i>	<i>Opiskelijapalautteeseen ei suhtauduta vakavasti; sen merkityksiä oman työn kehittämiseksi ei tunnusteta, ja se saatetaan kokea uhkana sekä epäoikeudenmukaisena hierarkian kannalta.</i>
G) Ohjaajan sosiaaliset taidot ja tunneäly	<i>Kommunikointi on rakentavaa, opiskelijaa kuuntelevaa ja hänen tunteet huomioon ottavaa.</i>	<i>Rakentavaan kommunikaatioon ei kiinnitetä erityistä huomiota, ja opiskelijan erityistä ja haavoittuvaa positiota harjoitteluyhteisössä ei aina tunnusteta ja huomioida.</i>

H) Ohjaajan lähestyttävyyys	<i>Ohjaaja kannustaa opiskelijaa avoimeen ja vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, ottaa vakavasti opiskelijan esille tuomat ajatukset ja tunteet, sekä pyrkii tukemaan häntä niiden käsittelyssä.</i>	<i>Ohjauksessa ei korosteta avoimuutta, eikä opiskelijan lähestymisyrityksiin vastata myönteisesti, jolloin opiskelija saattaa taipua välttelemään ohjaajaa negatiivisen reaktion pelossa.</i>
-----------------------------	---	--

### Taulukko 1 Ohjaajatyypit

Ylläolevasta taulukosta (Taulukko 1) voidaan lukea, millä eri tavoin ja periaattein opiskelijaorientoitunut ja tehtäväorientoitunut ohjaaja ohjaustyötään toteuttavat. Opiskelijaorientoitunut ohjaaja tekee ohjaustyötään suositusten mukaisesti siten, että hän korostaa ohjaustyössä reflektiivisyyttä, vastavuoroista ja avointa dialogia, kollegiaalista suhtautumista opiskelijaan, sekä molemminpuolista, sekä opiskelijan että työyhteisön kehittämiseen tähtäävää oppimista (mm. ValOpe 2017; Luojus 2011; Mykrä 2007). Tehtäväorientoitunut ohjaaja taas korostaa ohjauksessa suoraviivaista työsuoriutumista siten, että varsinainen potilastyö on keskiössä ja prioriteetti. Tällöin voidaan ajatella, että opiskelija sosiaalistetaan organisaation toimintakulttuuriin, jolloin ohjauksessa ei tällöin vastoin suosituksia huomioida opiskelijan omia merkitysperspektiivejä ja persoonallisia kehitystavoitteita, eikä myöskään omaan ja työyhteisön toimintaan liittyviä kehitystarpeita (mm. Mykrä 2007; Luojus 2011).

Käyn seuraavaksi läpi jokaisen ulottuvuuden, joissa arvo-orientaatiota näyttäisi aineiston perusteella eroavan erittelemäni kahden ohjaajatyypin välillä.

#### A) Suhtautuminen ohjaukseen

Opiskelijaorientoitunut ohjaajatyypin näyttäisi suhtautuvan ohjaukseen myönteisesti siten, että se koettiin mielekkäänä ja merkittävänä työtehtävänä, jolla on rooli myös oman työn eli hoidollisen toiminnan kehittäjänä:

*”--niin joo, on kyl positiivista. Et sillee jee vähän erilaista ja pääsee taas vähän upgreidaa omaa tietämystään.”*

*”Opiskelijan ohjaus on mielestäni myös mahdollisuus oppia ohjaajana uutta. Uusia tapoja, tietoa mutta myös itsestään, omista tavoistaan ja työtavoistaan”*

Tehtäväorientoitunut ohjaaja taas vaikuttaisi suhtautuvan ohjaukseen pakollisena ja toissijaisena työtehtävänä, jolla ei nähty niinkään hyödyttävän omaa työtä. Tämä ilmeni aineistossa siten, että haastatellut ohjaajat kuvasivat kokemuksiaan kentällä havaitsemastaan suhtautumisesta ohjaukseen:

*”...et ei niit kiinnosta se ohjaus, et se on vaa semmone pakollinen paha.”*

*”No mä en jaks ajetella että kolmenkymmenen vuoden päästä oisin sillee et puuh taas joku opiskelija että oisin sillee että seuraa minua.*

## **B) Suhtautuminen opiskelijaan**

Aineiston valossa opiskelijaorientoitunut ohjaaja suhtautuu opiskelijaan kollegiaalisesti siten, että hänet nähdään työyhteisön tasavertaisena jäsenenä; häntä kutsutaan nimellä, ja hänet kohdataan *opiskelijan* sijasta ensisijaisesti ihmisenä:

*”Et heil on nimi ja sitä pitäis käyttää. Et ei uusista työntekijöistäkään sanota että hei tuo uusi työntekijä. Et miksi se on eri asia opiskelijan kanssa.”*

*”No varmaan opiskelujan alusta ollaan puhuttu kavereiden kanssa tai sillee et pyritty siihen et ollaan mahdollisimman epähierakkisia ylipäätään hoitotyössä.”*

*Et nytku siihen on tottunut niin siihen opiskelijaankin pystyy suhtautuu sillee vertaisena. Et vaikka mä osaan enemmän mut ei me sillee olennaisesti olla erillaisia kuitenkaan.*

Tehtäväorientoitunut ohjaaja taas näyttäisi kohtaavan opiskelijan hierarkkisesti, eli itseään alempiarvoisena ja ulkopuolisena työyhteisön jäsenenä. Tällöin opiskelijoita esimerkiksi kutsuttiin heidän oikean nimensä sijaan opiskelijaksi, ja he viettivät tauot eri tiloissa kuin varsinainen henkilökunta:

*”Minulla esimerkiksi kun olin opiskelijana niin opiskelijoiden piti mennä syömään johonkin ylimpään kerrokseen johonkin piip kylmään neukkariin syömään. Et me ei saatu syödä lounasta muiden kanssa.”*

*”No sitä esimerkiksi et opiskelijoista puhutaan opiskelijoina eikä niitten oikeella nimillä.”*

*”Vaikka se on joskus ollut tosi hierarkkisista ja strukturoituu niin nykyään sen ei pitäis olla enää semmosta.”*

### C) Työote

Opiskelijaorientoituneen ohjaajatyypin työote näyttäytyi aineiston valossa reflektiivisenä ja kehitysorientoituneena siten, että avointa ja vastavuoroista ohjauskeskustelua pidettiin tärkeänä elementtinä paitsi opiskelijan myös työyhteisön kehittymisessä. Lisäksi reflektio nähtiin tärkeänä välineenä toiminnan perustelussa ja edelleen väärin tulkintojen minimoimisessa. Aineiston mukaan reflektiivinen ohjaustyyli palautuu osaksi myös ohjaajan persoonallisiin ominaisuuksiin; jos ohjaajalla ylipäätään on tapana puhua asioista avoimesta, tranferoituu tyyli myös ohjaustyöhön:

*”Että ku on itellä semmone tapa että puhuu niitä asioita auki niin ehkä se on sit siinä opiskelijankin kanssa että puhuu niistä asioista paljon ja avoimesti.”*

*”Niin et tää on paljon myös puhetyötä ja ihmiset tekee sitä niin eri tavalla. Et se on pakko puhuu ääneen ettei ihmiset tulkitse sit ihan väärin. Nimenomaan silloin jos ei puhu ääneen niin se on ihmisen oma tulkinta toisen ihmisen ajatuksista. Että ei voi tietää.”*

*”Kommentissa mainitaan vastuun ottaminen myös toisen kehittymisestä, jonka pitäisi toimivassa työyhteisössä olla aina läsnäoleva elementti. Jokainen kantaa viime kädessä vastuun itsestään, mutta yhteisö kehittyy vastavuoroisen vuorovaikutuksen avulla.”*

*”Koska se idea on kuitenkin se et pystyis jotenkin dialogisesti käymään asioit läpi. Et sehän on myös sen ohjauksen idea et se ohjaaja oppii siit jotain. Oppii esim kyseenalaistamaan jotain et minkä takia tekee joitain asioita jollain tavalla.”*

Tehtäväorientoitunut ohjaajatyypin taas keskittyy työssään suoritukseen sekä vanhojen toimintamallien säilyttämiseen korotamatta kehitystä:

*”Et aatellaan et näin on aina tehty, ja näin on hyvä et ei kaikki esim vanhemmat oo enää kiinnostunu mistään omasta kehityksestä”.*

### D) Suhtautuminen opiskelijan reflektioon

Opiskelijaorientoitunut ohjaaja näyttäisi aineiston valossa suhtautuvan opiskelijan reflektioon eli esimerkiksi ääneen ajatteluun, asioiden pohtimiseen, mielipiteiden

esittämiseen ja kysymyksiin myötämielisesti siten, että siihen kannustettiin, ja sille resursoitiin erikseen aikaa:

*”Perus niinku että opiskelijalla on myös oikeus siinä opiskelijana ollessaan vaikka just puhuttiin siitä miten se pitäis ottaa mukaan siihen työyhteisöön mutta on myös oikeus olla opiskelija ja oikeus esittää kysymyksiä ja vaatia ohjaajalta niitä perusteluja.”*

*”Se opiskelija on ihminen. Että ihminen opiskelee jotain niin sehän ei tee siitä tyhmyä.”*

*”--et kyl mä aina kysyin et mitäs mieltä oot tästä”*

*”Oon sitä aikaa yrittänyt keskusteluille järjestää aina iltapäivään vaikka.”*

*”Voihan se opiskelija sanoa mielipiteen vaikka se oliskin väärä mielipide. Että sittenhän siitä voi keskustella.”*

Tehtäväorientoituneesti suuntautuneella ohjaajalla ei taas näyttäisi olevan halua ja kiinnostusta opiskelijan oman pohdinnan tukemiselle, sillä se veisi aikaa muulta, ensisijaiselta työltä:

*”--eihän sille juttelulle oo sit aikaa, et ku aatellaan et pitää se työ tehdä et se on tärkeintä”*

### **E) Palautteen antaminen opiskelijalle**

Opiskelijaorientoitunut ohjaaja näkee opiskelijalle annettavan palautteen tärkeänä osana opiskelijan ammatillista kehitystä. Hän pitää tärkeänä, että palautetta annetaan jatkuvasti ja että se on laadultaan rakentavaa:

*”No joo on, mulle ainakin (palautteen antaminen on tärkeää) . Kyl mä sen sanon, mut haluun sanoo sen mahdollisimman kiltisti ja sillee et älä nyt vaan jää vatvoo tätä asiaa loppupäiväks.”*

*”Nii ei sitä nyt siinä tyytää kannata. Mut niinku sanoit ni jotenkin sillee kevyesti ja yhteisymmärryksessä. Et rakentavasti.”*

*”Kyl päivittäin sitä yrittää sanoo et vaik päivän päätteeks mikä toimi ja mikä ei toiminu. Et ei sillee et jakson lopus sillee oisit voinu yrittää paremmin.”*

Tehtäväorientoitunut ohjaaja taas ei korosta palautteen antamisen merkitystä, eikä kiinnitä erityistä huomiota sen antotapaan, jolloin sitä ei siis aina anneta pedagogisesti tarkasteltuna kestäväällä tavalla:

*”Nii must oli kauhee nähä ku se opiskelija oli sillee et aijaa ja meni häntä koipien väliin.”*

*”Nii et ei jotku ikinä antanu palautetta paitsi loppukeskustelus sitku oli pakko.”*

#### **F) Palautteen vastaanottaminen opiskelijalta**

Opiskelijaorientoitunut ohjaajatyyppejä ottaa myös opiskelijan palautteen vastaan, ja pitää sitä arvokkaana paitsi opiskelijan oman oppimisen kannalta myös työyhteisön ja oman ohjauksensa kehittämisen kannalta:

*”Ohjaajan olisi kuitenkin syytä pysyä roolissaan ja ottaa kritiikki vastaan rakentavana kommenttina.”*

*”No must se arviointikeskusteluun kuuluu myös opiskelijan palaute.”*

*”No kyl ainakin toivoin opiskelijalta palautetta mulle et miten mä oon onnistunut ja miten mun jatkossa kannattaa tai onks jotain mitä mä voisin tehdä paremmin et ainahan niitä kehityskohteita on.”*

*”Mun mielestä ohjaaja voi omalla asenteellaan vaikuttaa siihen, kuinka helppoa opiskelijan on antaa rehellistä palautetta.”*

*”Nii. Onhan sen (opiskelijoiden) hyvä oppii ylipäättään aukasee suunsa ku työelämäskin niin pitää osata tehdä.”*

Tehtäväorientoitunut ohjaaja taas ei suhtaudu vakavuudella opiskelijan antamaan palautteeseen, vaan se saatetaan ennemminkin kokea moitteena omaa työtä ja ammatillisuutta kohtaan ja täten ikään kuin uhkana. Hiearkisesti alempiarvoisen yhteisön jäsenen eli opiskelijan palautetta ei myöskään aina mielellään oteta huomioon. Tehtäväorientoitunut ohjaajatyyppejä oli aineiston mukaan myös sellainen, jolle ei aina opiskelijan positiosta käsin uskallettu antaa palautetta tämän negatiivisen reaktion pelossa.

*”Et on tosi paljon sellasia hoitajia jotka on olevinaan niin tosi hyviä ja sit niille kukaan ei uskalla sanoa mitään vaikka ne ei ees välttämättä oo ees niin hyviä”*

*”Tiedän jotain ex-kollegoita joille en todellakaan halua sanoo väärää Sanaa tai mitään kritiikkiä, saati halua ees puhua sen kanssa, niin tavallaan siitä tietää et jotkut vaan on semmosia henkilöitä kenen kanssa ei niinku natsaa. Ei ne oo niinku pahoja ihmisiä ja samaan aikaan voi tehdä töitä mutta joo..”*

*”Kyllä, et niinku ne unohtaa sen et me ollaan tääl oppimas kokoajan et meistä ei tuu ikinä valmiita. Jotkut persoonat ei vaan kestä kritiikkiä”*

*”Välttelevä reaktio voi aiheuttaa opiskelijassa tunteen, ettei kriittistä kommenttia tulisi antaa.”*

*”Et semmonen ehkä just ku semmonen tuki puuttuu ni kukaan ei oikein tiedä et me liikutaan vähän harmaalla alueella sen ohjauksen kanssa ni me ei oikein osata suhtautua siihen opiskelijan kritiikkiin tai siihen et me voitais itekkin kehittyä.”*

*”Veikkaan että joka tapauksessa se on sit se viime kädessä et mikä on sen opiskelijan ja ohjaajan suhde että kyllä se vaatii sit aika paljon luottamusta että uskaltaa jotenkin antaa sen kriittisenkin paalautteen ohjaajalle. Että pitää luottaa siihen että hän ei suutu tai anna huonoa arvosanaa”*

### **G) Ohjaajan sosiaaliset taidot ja tunneäly**

Opiskelijaorientoinut ohjaaja pyrki ohjaussuhteen kommunikaatiossa rakentavuuteen ja vastavuoroisuuteen siten, että opiskelijaa kuunnellaan ja opiskeluun liittyvät vaihtelevat tunteet huomioidaan ohjauksessa:

*”--et mä en halua et sille opiskelijalle tulee sellanen olo että tää potilas ei voi luottaa siihen opiskelijaan siinä tilanteessa.”*

*”Kyllä siinä saa aika tarkka olla että sanoo sanansa niin ettei loukkaa. Koska jos se vie sen ihmisen puolustuskannalle niin ei siitä mee mikään läpi.”*

*”Haluan kantaa kehuja et hyvä fiilis säilyy.”*

Tehtäväorientoitunut ohjaaja taas ei kiinnitä huomiota erityistä huomiota ohjaussuhteen kommunikaation ja sosiaalisen ilmapiirin laatuun; esimerkiksi opiskelijalle saatettiin puhua hyvin suorasukaisesti:

*”Mun kollega sano jotain sellasta (epäasiallista) opiskelijalle. Et ne on vaikeita tilanteita. Että ihmiset saattaa olla eri tavoin sosiaalisesti lahjakkaita.”*

## H) Ohjaajan lähestyttävyys

Opiskelijaorientoitunut ohjaaja on helposti lähestyttävä siten, että kannustaa opiskelijaa avoimeen ja vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, ottaa vakavasti opiskelijan ajatukset ja tunteet sekä pyrkii kuuntelemaan ja tukemaan opiskelijaa eri tilanteissa:

*”--itse mä koen et oon tyyppinä semmonen, et oon hyvä työntekijä, et ottaa jotenkin opiskelijankin silleen kivasta vastaan että tai silleen huolehtii niinkun hänestä.”*

*”Nii kyl mä haluan sille opiskelijalle tehdä semmosen vaikutelman et mulle saa puhua kaikesta. Jos vaik mieltä painaa joku.”*

Tehtäväorientoitunut ohjaaja ei aktiivisesti korosta tai ilmennä avointa ohjaussuhdetta, eikä vastaa opiskelijan lähestymisyrityksiin, jolloin opiskelijat ovat oppimisen kannalta harmillisesti taipuneet välttelemään ohjaajaa tämän negatiivisen reaktion pelossa:

*”Et mun mielestä ihan kaikki ihmiset ei sovellu ohjaajiksi vaikka kaikki siihen periaattees tai kaikille se kuuluu. Mutta kaikkien ihmisten ei pitäis siihen alkaa koska ne ei selkeestikään osaa olla semmosia inhimillisiä. Mut jos tämmönenkin et jos opiskelija joutuu pelkäämään tai välttelemään ohjaajaa kokoajan niin se ei saa irti siitä harjoittelusta sit paljon.”*

*”Että joittenkin kanssa voi sitä palautetta antaa näin tai sitten toisten kanssa on tosi vaikeeta antaa sitä palautetta että niitä jännittää ja niistä tulee semmosia kovanaamoja helposti.”*

*”Niin ja kyl monet mun opiskelijoista on sanonut että aikaisemmissa harjoitteluissa niillä on ollut semmosia ohjaajia et aikasemmin ne ei oo pystynyt olee yhtään sillee luonnollisissa väleissä tai ne on joutunu just pelkäämään et henkilökemiat ei oo yhtään kohdannut syystä tai toisesta. Se on musta tosi outoo. Et ethän se sillon pysty oppii yhtään mitään. Et sä et pakosti uskalla kysyy esimerkiksi.”*

Näyttää siltä, että ohjauksen takana vaikuttavilla arvoilla on suuri rooli paitsi ohjaustyylin muodostumisessa myös opiskelijan oppimisessa. Tehtäväorientoitunut ja opiskelijaorientoitunut ohjaajatyypit eroavat oleellisesti suhtautumistavoiltaan ohjauksen oleellisissa ulottuvuuksissa siten, että opiskelijaorientoitunut ohjaaja tähtää suositusten mukaiseen opiskelijan oppimista turvaavaan ohjaustyyliin, kun taas tehtäväorientoitunut tähtää hoidollisen työn tehokkaaseen suorittamiseen huomioimatta ohjaustyön suositeltuja (mm. ValOpe 2017) tavoitteita. Tällöin voidaan sanoa, että



opiskelijaorientoinut ohjaaja sopii ohjaustehtävään tehtäväorientoitunutta ohjaajaa paremmin.

## **7.2 Ohjausresurssit**

Ohjausresurssit ovat ohjauksen arvojen ja palautejärjestelmän ohella yksi niistä osatekijöistä, jonka pohjalta Ohjauksen dynaamisessa kokonaismalli muodostettiin. Syvennyn tässä alaluvussa näiden ohjausresurssien tarkasteluun aineiston valossa.

Ohjaus edellyttää tietyt ohjaajan osaamiseen sekä ohjaustoiminnan järjestämiseen liittyvät resurssit. Ohjaajan ohjausosaamista vahvistavia resursseja ovat muun muassa ohjauskoulutus, sekä esimiehen ja ohjaavan opettajan tuki (ValOpe 2017). Ohjaustoiminnan järjestämistä vahvistavia resursseja taas ovat muun muassa ohjaukseen käytettävä aika, sekä ohjauksessa käytettävät tilat ja välineet (ValOpe 2017). Näen näistä resursseista muodostuvan yhden ohjaukseen vaikuttavan tekijän, eli ohjauksen osasysteemin, jota tässä tutkimuksessa kutsun nimellä ohjausresurssit. Analysoin seuraavassa teoriaohjaavasti, minkälaiset resurssit ohjaajat ovat kokeneet omaavansa paitsi harjoitteluyksiköiden tarjoamien resurssien myös omaan ohjausosaamiseensa liittyvien resurssien suhteen.

### **7.2.1 Ohjauspuitteet**

Työharjoittelun oppimisympäristö rakentuu paljolti niistä resursseista, joita opiskelijan ohjaukseen on kussakin harjoitteluyksikössä käytössä. Näihin resursseihin voidaan laskea muun muassa ohjausaika, ohjaustilat sekä ohjaukseen tarvittavat välineet (ValOpe 2017). Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että hoitoalan harjoitteluyksikköjä kuormittaa opiskelijan ohjauksen suhteen erityisesti muun muassa hetkisen työtahdin aiheuttama kiire ja tällöin rajallinen ohjausaika (mm. Juntunen ym. 2016 & Kälkäjä ym. 2016; Ora-Hyytiäinen 2004; Kyngäs ym. 2007). Samanlaisia tuloksia saatiin myös tässä tutkimuksessa esille. Haastatellut opiskelijaohjaajat kuvasivat terveydenhuollon toimintayksiköitä hektisiksi ohjausympäristöiksi, joissa ohjaus jää usein ikään kuin varsinaisen hoitotyön jalkoihin. Kiire ja nopeasti muuttuvat tilanteet koettiin ensisijaisina ohjausta haastavina tekijöinä.

*”Mut just se että sitku on kiirettä tai paha tilanne ni kyl se opiskelija siinä sit oikeesti kakkoseksi jää.”*

*”No jos ees kerran harjottelun aikana ois aikaa [ohjauskeskustelulle]!”*

*”No mua ainakin aluks vähän stressaa vähän se etukäteen se ajan puute et tietää ettei saa helpotusta niihin omiin työvuoroihin et pitäis siinä samassa ajassa pitää ehtii sitä opiskelijaa ja tehä ne omat hommat.”*

*”Mut meilläki päivystyksessä päivät saattaa olla tosi muuttuvia et yhtäkkiä tulee joku kipee potilas et kaikki menee ihan plörinäks. Et sä oot aatella et nyt mä ton kans ton kans rauhassa läpi et nyt laitetaan kanyyli ja et mitä nestehoito tarkoittaa ni sit tuleeki kipee potilas ni se jää siihe. Et sitä kanyylii ei ikinä laitettu vuoron aikana. Et sitä ei voi ennustaa.”*

*”Mut sitku haluis et opiskelijallekin olis kunnolla aikaa vaik kirjaukses tai mitä ikinä kävis läpi jotain potilastapausta et sit pitäiskin olla jo jossain muualla et ei oo aikaa niinku kirjata hänen kanssaan tai muuta niin paljon kuin toivois, niin sit huomaa et koko päivä vaan menee sillee et menee vaan. ”*

*”Vaihtelee vähän päivästä, tai yksiköstä sillai että kuitenkin se että on opiskelija ni se ansaitsee hyvän ohjauksen ja jos sille ei oo aikaa koska on niin hirvee kiire ni se on sinäänsä ikävää.”*

*”No vaikka alussa tai lopussa tai kyl meil on sellanen vuoronvaihe aika et siin on se tunti mut kyl siinäki o sillee et pitää lähtee tekemään ku potilaita tulee. Et ei siin oo sellasta rauhotettua aikaa.”*

Aineiston perusteella ohjausaika jäi siis toivottua niukemmaksi potilastyön priorisoinnin vuoksi. Suunnitellut ohjaustoiminnot saattoivat siis keskeytyä tai jäädä kokonaan haaveeksi tilanteiden muuttuessa. Ohjauskeskusteluille ei myöskään tuntunut löytyvän aina aikaa työpäivän puitteissa. Tämä näytti herättävän huolta ja stressiä ohjaajissa; vastuu opiskelijan ohjauksesta ja tämän oppimisesta painoi heitä yhtä lailla kuin vastuu varsinaisen hoitotyön suorittamisesta.

Ajanpuutteen lisäksi tila- ja välineresurssit koettiin haastatteluissa ohjauksen laatua heikentävänä tekijänä. Ohjauksen toteutumista haastoi muun muassa rauhallisen ohjaustilan puuttuminen sekä potilaskirjauksen harjoittelua hankaloittava tietokoneiden vähäinen määrä:

*”No siis tällä hetkellä meillä on ainakin niin huonot tilat et meil on usein samassa tilassa kolme potilasta et tehään eri asioita niille niinku jokainen hoitaja et sitku otetaan joku opiskelijaohjaus siihen samaan huoneeseen niin ei se oikein toimi. Et tilaa on niin vähän et on vaikee käydä jotain keskusteluu siinä.”*

*”Sitte kahen viimisen opiskelijan loppuarviointeja ei oo pystytty pitää siel hiljases huonees kun toisella työryhmällä on ollut siellä rapsa niin me ollaan menty sinne pukuhuoneisiin sit pitämään se loppuarviointi. Tai meil oli esimerkiksi lääkkeitä info opiskelijalla ni pidettiin sit se siel pukuhuoneissa. Et lähinnä tilaongelma on.”*

*”Sit kirjaaminen on tosi oleellinen osa hoitotyötä ni meil on ihan liian vähän tietokoneita esimerkiksi. Et ei pakosti oo aikaa antaa opiskelijan istuu siinä tietokoneen edessä ja antaa opetella sitä kirjaamisohjelmaa ku meil on kahella tai kolmella hoitajalla yks tietokone vaan käytössä et ei oo tarpeeksi välineitä. Huonot tilat.”*

Ohjausympäristön ajankäyttöön liittyviä resurssiongelmia ohjaajat olivat pyrkineet ratkaisemaan muun muassa delegoimalla hoidollisia tehtäviä kollegoilleen, sekä tekemällä opiskelijan harjoiteltavaksi tarkoitetut työt itse ajan säästämiseksi:

*”Mut tota kyl aika usein tai varmaa seki riippuu työyhteisöstä ni sopimalla on periaattees voinu irrottaa semmosta ylimäärästä aikaa et jos vaikka sanot et me voitais käydä tätä ohjauskeskustelua. Et jos on tavallaan pokkaa kysyä kollegoilta.”*

*”Mun heikkous on semmonen et jos opiskelija ei osaa jotain ni sitte.. tai ehkä se liittyy siihen ajankäyttöön. Et mä en osaa tarpeeks pedagogisesti opettaa jotain asiasisältöä vaikka. Et alkaa helposti ite tehdä eikä anna sen opiskelijan tehdä et menee mukaan siiheen kiireeseen ja sit opiskelija tulee perässä vaikka ois hyvä käydä sen kans rauhassa läpi ne asiat.”*

Katkelmista voidaan lukea, että hoidollisten tehtävien delegointi kollegoille ohjauskeskustelun järjestämiseksi aiheutti jonkinlaisia ristiriitaisia tunteita ohjaajassa; näin oli toimittu, jos oli ”kehhattu”. Tätä voidaan tulkita esimerkiksi niin, että tiedostettaessa kollegan jo ennestään suuri työmäärä ei häntä välttämättä ole haluttu kuormittaa enää ulkopuolisilla töillä. Tilanne näyttäytyy problemaattisena harjoittelun ohjaajan kannalta; jotta ohjaukselle löytyy aikaa, tulee hänen pohtia, kenen kollegan selkärangasta hän voisi ikään kuin löytää ohjaukseen aikaa. Ohjaajat olivat joskus ajautunut ratkaisemaan aika-ongelman tekemällä opiskelijalle tarkoitetut hommat hänen puolestaan ajan säästämiseksi eli tällöin tekemällä ikään kuin karhun palveluksen opiskelijan ammatilliselle kehittämiselle. Ohjaajat itse arvelivat tämän johtuvan osaksi

siitä, etteivät hallinneet ajankäytöllisesti tehokasta pedagogista ohjaustekniikkaa, mikä voitaneen osittain yhdistää ohjauskoulutuksen puutteeseen, ja osaksi siitä, että suuren työmäärän edessä on ajan säästämiseksi tehokkaampaa tehdä asiat opiskelijan puolesta. Yhtä kaikki, aineiston valossa voidaan sanoa, että ohjausta ei ole voitu toteuttaa kentällä resurssien puitteissa niin hyvin kuin olisi haluttu, ja tämä on aineiston mukaan aiheuttanut ohjaajille muun muassa stressiä.

### 7.2.2 Ohjaajana vailla ohjausta

Työharjoittelun ohjaaminen on vaativa ja vastuullinen tehtävä, ja ohjaajilla tulisi olla riittävästi paitsi käytännön hoitotyöhön liittyvää myös pedagogista osaamista eli asiantuntemusta sen toteuttamiseen. Nykysuositusten mukaan tätä asiantuntemusta tulisi rakentaa ensisijaisesti ohjauskoulutuksella sekä oppilaitosten ja harjoitteluyksikköjen tiiviillä yhteistyöllä. (mm. Luojus 2011; ValOpe 2017) Kuvaan tässä tulosluvussa, miten ohjaajan asiantuntemusta koskevat nykysuositukset näyttäisivät toteutuvan kentällä aineiston valossa.

Ohjaavan sairaanhoitajan ohjausasiantuntemus rakentuu haastatteluaineistoni perusteella monesta eri tekijästä, ja monin eri tavoin. Haastatteluaineistosta nousi vahvasti esille, millä valmiuksilla ohjaajat ohjaustyöhön lähtevät. Ensinnäkin suositusten mukainen (esim. ValOpe 2017) ohjaukseen saatava koulutus oli vähäistä, jos sitäkään:

*“En oo ikinä saanu [koulutusta] missään vaiheessa. Et työt on ihan sama mut koulutukset puuttuu.”*

*“En oo saanu [koulutusta]. Et ainut se tsekkilista mikä käydään läpi mut en oo muuten saanut.”*

*“En oo tiennyt et semmosta [koulutusta] voi edes saada.”*

*”No ei meille ainakaan annettu mitään suosituksii tai ohjeistuksii et mitä pitää ohjata ja mitä siihen niinku kuuluu et ei meil ainakaan oo käyty mitään läpi.”*

Aineiston mukaan melko yleinen käytäntö näyttää olevan se, että ohjaajat lähtevät ohjaamaan opiskelijoita lonkalta ilman erityistä koulutusta ja ohjeistusta. Haastateltavat eivät ole kaikki myöskään tietoisia, että ohjauskoulutusta nykyään jossain määrin

järjestetään. Tämä voi osaltaan näkyä siten, että sitä ei myöskään osata tällöin pyytää esimerkiksi esimieheltä.

Esimiehen rooli opiskelijaohjauksessa ylipäättään on koettu jokseenkin vähäiseksi. Esimerkiksi ohjaajan ohjausosaamista on harvemmin käsitelty esimiehen kanssa käytävissä työsuoritumista arvioivissa kehityskeskusteluissa, vaikka se onkin suositusten mukaan yksi selkeä työtehtävä ja osaamisalue muiden työtehtävien rinnalla ja täten esimiehen kanssa arvioitava ja läpikäytävä asia (mm. ValOpe 2017).

*”Ei oo ollut puhetta [opiskelijaohjauksesta]. Aika sellast itseohjautuvaa.”*

*”Mikä kehityskeskustelu. Viiteen vuoteen ollut yhtä ainutta kehityskeskustelua. Että vähän synkkää. Mut semmosta se määräaikaisuus on.”*

*”Mulla on ollut neljäs vuodes yks [kehityskeskustelu] samassa työpaikassa. Mutki mäki oon määräaikaisena ollut niin se on vähän sit ollut jotenkin--”*

Aineiston mukaan erityisesti määräaikaisissa työsuhteissa kehityskeskustelut ja täten myös mahdollisuus esimiehen kanssa käytävään ohjausosaamista arvioivaan keskusteluun on jäänyt vähälle. Esimiestä ei kutienkaan ylipäättään aina koettu sellaiseksi henkilöksi, jota ensisijaisesti lähestyttäisiin ohjausasioihin liittyvissä kysymyksissä:

*”Mut oisin mä varmaan sit ottanut esimieheen enemmän yhteyttä jos.. Et en sit tiedä minkälainen tietämys meidän esimiehellä on opiskelijaohjauksesta.”*

*”Nii ja ehkä ennemminkin sitä et esimiehelle vois sanoo jos on kiinnostunut opiskelijaohjauksesta ni jos se vois tarjota jotain koulutusta siihen. Et en usko et mun esimies siihen kentällä ohjaamiseen osais kauheesti antaa eväitä.”*

Haastateltavat toivat myös esille, miten olivat kokeneet esimiehen suhtautuvan alaistensa kykyyn toimia ohjaajana. Seuraavien kommenttien valossa voidaan nähdä, että ohjaajien oletettiin ja luotettiin hoitavan ohjauksensa hyvin itseohjautuvasti:

*”Mut meidän esimies luottaa varmaan aika paljon siihen et kyl me osataan, ja jos ei osata niin sitten kysytään.”*

*”No ainakin siinä vaiheessa kun ensimmäisen opiskelija tuli. Et tuntuu et siihen sai aika pinnallisen – ei siihen oikein saanut mitään infoa. Et mulle vaan sanottiin et mulle tulee opiskelija.”*

Edellisten kommenttien valossa näyttää siltä, että ohjaajiin ja heidän ohjausosaamiseensa on esimiestasolta luotettu melko automaattisesti, vaikka keskustelua ja arviointia ei osaamisesta oltaisikaan käyty.

Esimiestä oli hyödynnetty ohjauksessa kuitenkin tilanteessa, jossa opiskelijan kanssa tuli auktoriteettillisiä haasteita:

*”Mut oli se sillee et ku meil oli vähän alussa tän opiskelijan kans ku se ei oikein tiennyy monelt tulleen töihin jne ni sain esimiehelt siihen tukee. Et ku meil oli vähän haastavat välit tän opiskelijan kans ni sain käydä puhuu esimiehelle siitä ja hän ymmärsi ettei niinui ongelma ollut mussa vaan opiskelija oli haastava.”*

Edellisten esimiestä koskevien aineistokatkelmien valossa esimiehen rooli harjoitteluohjauksessa voidaan tulkita siten, että esimies osallistuu ohjaukseen lähinnä ongelmatilanteissa eli ikään kuin tulipaloa sammutettaessa, mutta perusohjaustyössä esimiehen rooli jää vähäiseksi. Saman tyyppiseksi muodostuu myös kuva ohjaavan opettajan roolista harjoittelussa:

*”Niin et mun mielest se opettajan rooli on tosi pieni, jos kaikki menee hyvin. Siis jos kaikki menee hyvin. Et sikäli mä mietin et kyl se opettajan rooli on riittävä et se on siinä loppuarvioinnissa.”*

*”Joo se on semmonen niinku.. et jos tulee joku ongelma tai et siinä lopussa sit on se joku koulun ammattihenkilö joka ottaa vastaan sen arvioinnin.”*

*”Opettajiin muuten en oo muuten pitänyt mitään yhteyttä.”*

Opettajan rooli koettiin aineistossa vähäisenä, ja opettajaa hyödynnettiin lähinnä ongelmatilanteissa. Eräs haastateltava toi myös esille ristiriidan, jonka oli nähnyt suositusten mukaisessa opettajan tiiviissä osallistumisessa (mm. ValOpe 2017) sekä oman kokemuksensa mukaisessa ohjaavan opettajan roolin ohuessa ilmenemisessä:

*”Mut emmä sitä opettajan läsnäoloo välttämättä—jotenkin must tuntuu niinku et, välil jostain niinku oppilaitoksen materiaaleista ja cles-kyselyis ym tulee semmonen mielikuva et opettajan pitäis olla tosi läsnä siinä harjoittelussa, esim siin cles-kyselyssä on edelleen sellanen kohta et oliko opettaja ikäänkuin työryhmän jäsen harjoittelun aikana, mikä on mun mielest ihan jotenkin järjestön kysymys.”*

Edellinen kommentti voidaan tulkita siten, että suositukset eivät tavoita käytäntöä opettajan harjoitteluun osallistumisen osalta. Aineiston mukaan opettajan käytännön

osallistuminen harjoittelujaksolle ilmeni vähäisenä, yleisimmin yhtenä lyhyenä, opiskelijan loppuarviointiin keskittyvänä puhelinkeskusteluna harjoittelun loppuvaiheessa.

*”No mä oon aina nähnyt opettajan loppuarvioinnissa vikana päivänä. Et joko puhelimitse tai kerran ollut paikan päällä. Kaiuttimen kanssa. Monesti opettajat ei ees kommentoi tavoitteita mitenkään.”*

*”--opettaja tuli loppuarviointiin ja oli tosi tyytyväinen ja kaikkee. Mut enpä mä muuten oikeestaan siitä opettajasta kuullut.”*

*”Joo joku semmonen rätisevä puhelin-- että on se kauheeta”.*

*”Kyllä se joskus sinne (harjoitteluyksikköön) soitti. ”*

*” Mä ehkä toivoisin et opettaja tulisi paikan päälle, et jotenkin ne puhelinarvioinnit on sellasia jäätäviä.”*

*”Lähinnä se metodi et puhelimitse kaiuttimen kautta ni se ei kyl toimi, et toivoisin siihen muutosta.”*

*”No toisaalt sit et onks se siinä puhelimessa vai tässä, ja me sanotaan et hyvin meni ni on se sitte uskottava se. Mut tietysti onhan tälläinen facetoface-keskustelu aina kivempi.”*

Ylläolevista kommenteista voidaan lukea, millä tasolla opettaja harjoittelujaksolle osallistuu ja mikä merkitys tällä vähäiselläkään panoksella koetaan ohjaajien näkemyksen mukaan opiskelijan harjoitteluun sekä sen ohjaukseen olevan. Haastatteluissa nousi esille, että opettaja nähtiin ensisijaisesti opiskelijan harjoittelujakson virallisena arvioijana ja hyväksyjänä, mutta itse ohjausyöhön opettajalla ei ilmoitettu olevan juuri minkäänlaista osallisuutta. Opettajan vähäinen osallistuminen harjoittelujaksolle aiheutti haastattelujen perusteella myös sen, että opettaja koettiin ylipäättään melko ulkopuolisena hahmona:

*”Musta ku se opettaja tulee ni sitä automaattisesti siirtyy sen opiskelijan puolelle. Se on tosi outo tunne mut siinä on jotenkin et meillä on tää kahen hengen porukka ja nyt tää opettaja tuli tänne tunkeutumaan. Erityisesti jos se on tällänen joku puhelimen välityksellä tehtävä arviointi. ”*

Ohjaajat esittivät haastatteluissa huolensa myös opettajan osallistumisen vähäisyydestä, ja toivoivat opettajan osallistuvan enemmän muun muassa opiskelijoiden oikeantasaisen

harjoittelupaikan varmistamiseen, harjoitteluyksikköspesifien tavoitteiden yhteiseen laatimiseen, sekä opiskelijan tukemiseen mahdollisissa haastetilanteissa:

*”Mun tänhetkinen opiskelija ei edes tiedä miltä se opettaja näyttää. Et he ei oo koskaan tavannut. Ja siis se on ohjaaja. Ja sit mä sanoin sille ihmiselle et siis hei ootko koskaan ajatellut et jos sulle tulee tän harjottelun aikana joku kriisi et joku henkilökohtanen kriisi tai joku mitä haluisit purkaa ni tuntuuko et siihen ihmiseen vois ottaa yhteyttä. Sit se vaan sano et kyl hän tässä pärjää. Mut eihän opiskelijan oo tarkoitus vaan pärjätä yksinään. En sen takii sillä on ne opettajat ja se ohjaaja.”*

*”Ja kyl mä toivoisin ohjaajajana et mä voisin olla kans yhteydessä siihen opettajaan. Ja sitte niinku keskustella oikeesti sen opiskelijan tavoitteista ja asioista sen opettajan kanssa vaikka sitten sähköpostiviestein. Et me ollaa niinku yhdessä siinä. Mut ei ainakaan tää edelliskerta ihan sillee toteutunut.”*

*”Niin ite ainaki sillon kun olin opiskelija niin olisin toivonut että se opettaja olis tiennyt hiukan niinku jostain niinku tavallisestaki työstä jotain. Et ne ois tiennyt et mis ollaan harjoittelussa tai jotain. Ei ne sillon ollut kauheen valvutuneita siinä.”*

*”Niin ja sen opettajan pitäis sit jos se niinku.. tietää vähän ja tuntee et mitä siel harjoittelupaikassa tehdään. Et ei jokaisessa paikassa voi olla samat tavoitteet. Ni siinä ehkä opettaja vois ehkä tietää niit paikkoja mis opiskelijat liikkuu.”*

Kuten aiemmin kuvasin, ohjaukseen liittyvää ohjeistusta tai koulutusta ei läheskään aina ole ollut ohjaajille tarjolle. Tällöin ohjaajat ovat itsenäisesti etsineet ohjauksen toteuttamista valottavaa tietoa muun muassa internetistä sekä pyytämällä vinkkejä työyhteisöstään;

*”No siis mä pyysin niiltä meiän opiskelijavastaavilta itseasias varmaan apulaisosastohoitajaltaki et oisko jotain tietoo mitä voisin lukee et oisko jotain rakennetta et miten pitää opettaa. Sit mä sain sen edellisen opiskelijan tavoitteet mulle niin sit mä osasin vähän sen perusteella ajatella et mitä tääki vois ehkä oppii.”*

*”Et sit mä käännyin opiskelijavastaavan puoleen et ilman häntä oisin jäänyt puille paljaille.”*

*”Mut kyl mä oon saanut vinkkejä työkavereiltaki jotka on hyvii ohjaajaa et joo vähä hyvä idea ja rupeen kopioimaa niitä samoja juttuja mun toimintoihin.”*



Edellisten lisäksi oman ohjauksen koettiin haastatteluissa rakentuvan paljolti omista opiskeluajan harjoittelukokemuksista lähtien. Opiskeluaikaisten ohjaajien hyväksi koettuja ohjaustapoja oltiin otettu käyttöön myös omassa ohjauksessa:

*”Joo ja sit miettii niitä omia hyviä ohjaajia ja yrittää muistella et miten ne ohjas ja yritti miettiä et mikä tuntu kivalta.”*

*”Nii mä ainakin toistan jotain samoja lauseita.”*

*” Joo tai se on semmone mitä olisin halunnut itse tehtävän silloin kun itse opiskelin. Mut toisaalt mun omat hyvät ohjaajat joskus sovelsi tämmöstä ni sielt keksin sen idean. ”*

*”Mä ite koitan ehkä paljon miettii sitä et miten mua on ite opiskelijaaikoina ohjattu ja koitan poimii sieltä niit hyviä käytäntöjä. Ja tavallaan itellä kun ei oo mitään vuosikymmenten kokemusta tästä työstä saati opiskelijaohjauksesta niin koen tavallaan vahvuutena kuitenkin sen et on itellä niin lyhyt aika niistä omista opinnoista niin muistaa tavallaan et millast se on olla opiskelijana. Koittaa vähän kattoo sit sitä kautta et jos mä nyt oisin toi opiskelija niin mitä mä haluaisin tietää tai kuulla. ”*

Myös työhön sekä ohjaukseen liittyvä kokemus nähtiin olevan yhteydessä omaan ohjausosaamiseen; mitä enemmän ohjaajalla oli kokemusta harjoittelussa tehtävästä työstä sekä ohjauksesta, sitä paremmaksi koettiin myös ohjausvalmiudet:

*”No kyl mä koen et nykyään et silloinku mul oli ensimmäinen opiskelija et mä olin vast vuoden ollut töissä niin silloin se oli tosi haastavaa ku koki et itekki oli vast niin uus mut kyl sitä nykyään sit osaa.”*

*”Nii ja varmaa jos joskus saa toisen opiskelijan ni se on niinku tuhat kertaa helpompaa jo ku sä hiukan tiedät jo. Et oonhan mä opiskellut opiskelijoita sillee päivä kerrallaan mut sitku se on sun oma ja oot vastuussa sen oppimisesta ni sit se on aika jännittävää.”*

Toive laajempaan ohjaukselliseen tukeen, resursseihin ja koulutukseen nousi haastatteluissa myös vahvasti esiin:

*”Niin kyl mun mielest kaikki paikat mis ohjataan opiskelijoita ni pitäis olla joku semmonen perus pienikin osastotunti et näin ohjaat opiskelijaa, et joku hyvän ohjaajan koulutus et mist sä niinku hiukan saisit jotain.”*

*”Tai tottakai mä kaipaisin tukee siihen et sais enemmän aikaa siihen tai ois enemmän aikaa käydä jotain opiskelijan polkuu opiskelijan kans läpi et sais jotain pedagogist viitekehystä siihen ohjaukseen, mutku mä tiedän et sitä ei oo tarjolla..”*

Eräs haastateltava toi myös esiin kummastuksensa siitä, että hänen ohjauskapasiteettinsa luotetaan, vaikkei ilmeisesti itse kokenutkaan sen olevan järin suuri:

*” Kyl itel ainakin tulee silleen just et oho, onpas kunnia et muhun luotetaan et osaan ohjata opiskelijaa.”*

Ohjausosaamisen resurssit näyttävät aineiston perusteella suhteellisen heikoilta; suositusten (mm. Luojuus 2011) mukainen tiivis yhteistyö opettajien kanssa oli vähäistä, ja ohjauskoulutusta oli saanut vain harva ohjaaja. Esimiehet eivät myöskään olleet ottaneet aktiivista rooli ohjaustyön tukemisen suhteen. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin useissa aikaisemmissa ohjausosaamista käsittelevissä tutkimuksissa (mm. Luojuus 2011; Juntunen ym. 2016 & Kälkäjä ym. 2016; Ora-Hyytiäinen 2004; Kyngäs ym. 2007); ohjaajien ohjaukseen liittyvää asiantuntemusta ei juuri ole arvioitu, eikä sitä ole järjestelmällisesti kehitetty esimerkiksi ohjauskoulutuksen muodossa.

### **7.3 Palautejärjestelmä**

Käsittelin kahdessa aiemmassa alaluvussa niitä kahta osatekijää, jotka ovat ohjauksen dynaamisen kokonaismallin muodostamisen pohjalla. Tässä alaluvussa syvennyn mallin kolmannen eli viimeisen osatekijä, ohjauksen palautejärjestelmän tarkasteluun.

Harjoittelunohjaukseen olennaisesti liittyviä palautekäytäntöjä sivuttiin haastatteluissa useaan otteeseen, ja se näyttäisi olevan yksi iso ohjauksen laatuun vaikuttava tekijä. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen ohjaussuhteessa nähtiin pääosin suositusten mukaisesti (mm. ValOpe 2017; Mykrä 2007) merkittävänä, opiskelijan oppimista ja työyhteisön kehitystä edistävänä asiana. Haastateltavat toivat kuitenkin myös esille, että nykyisenlainen palautejärjestelmä olisi tarpeen arvioida uudelleen ja kehittää sen mukaan laadukkaammaksi ja systemaattisemmaksi.

Palautteen antaminen nähtiin haastatteluissa suositusten mukaisena (mm. ValOpe 2017), vastavuoroisena prosessina siten, että sekä ohjaaja että opiskelijat antavat toisilleen palautetta. Opiskelijalle pyrittiin antamaan palautetta vähintään harjoittelujakson väli- ja loppuarvioinnissa, mutta kiinnostus tiheämpään palautteen antamiseen tuotiin myös esille. Runsas palaute nähtiin oppimista edistävänä asiana, vaikkakin työympäristön hektisyys asetti haasteensa sen käytännön toteutumiselle:

*”Et ehkä sitä palautekeskustelua joka päivä tai edes joka viikko. Eikä vaan väliarvio tai loppuarviointi ja se on sit siinä.”*

*”Kyl mä oon sanonut et tavoitteena ois pitää joka päivän päätteeks semmonen pieni palautekeskustelu et miten tää päivä meni ja mitä me opittiin. Ja samalla voi liittää sen palautteen siitä ohjauksesta. Mut ylipäätään ne toteutuu tosi huonosti ne joka päivän palautekeskustelut.”*

*”Joo ja joskus opiskelija on pyytännyt enemmän palautetta. Ei välttämättä sitä että ohjaa enemmän vaan että mä antaisin niinku enemmän palautetta. Pitkän päivää.”*

*”Ja ehkä se päivän vieminen kymmenen minuuttia pitäis käydä sen ohjaajan kanssa et mikä oli se hyvä asia tässä päivässä ja mikä oli huono.”*

*”joku oppimiskommentti”*

Aineiston mukaan ohjaajat toivoivat voivansa käydä palautekeskustelua opiskelijan kanssa päivittäin edes lyhykäisesti, joskin se ei muun työn priorisoinnin takia aina onnistunut. Aineiston mukaan myös opiskelijat olivat harmissaan ajoittain vähäisestä palautekeskusteluajasta.

Haastateltavien mukaan myös opiskelijan toivottiin antavan palautetta ohjaajalle tämän työskentelystä ja ohjauksesta, jotta myös ohjaajat oppisivat ja pystyisivät tällöin kehittämään toimintaansa palautteen mukaisesti:

*”No must arviointikeskusteluun kuuluu myös opiskelijan palaute.”*

*”Opiskelijan ohjaus on myös mahdollisuus oppia ohjaajana uutta. Uusia tapoja, tietoa mutta myös itsestään, omista tavoistaan ja työtavoistaan. Vastavuoroisuus palautteen antamisessa pitäis olla aina itsestäänselvyys.”*

*”No kyl ainakin toivoin opiskelijalta palautetta mulle et miten mä oon onnistunut ja miten mun jatkossa kannattaa tai onks jotain mitä mä voisin tehdä paremmin et ainahan niitä kehityskohteita on.”*

*”Koska se idea on kuitenkin se et pystyis jotenkin dialogisesti käymään. Et sehän on myös sen ohjauksen idea et se ohjaaja oppii siit jotain. Oppii esim kyseenalaistamaan jotain et minkä takia tekee joitain asioita jollain tavalla.”*

*”Et oppii perustelevaan sitä omaa toimintaansa.”*

Vaikka palautetta opiskelijalta toivottiin, ymmärrettiin sen olevan myös haastava tehtävä opiskelijan positiosta käsin, opiskelijan epäiltiin esimerkiksi pelkäävän palautteen antoa ohjaajalleen edelleen jokseenkin hierarkkisessa harjoitteluyhteisössä. Haastatellut ohjaajat toivat myös esille kokemuksen, jonka mukaan opiskelijat antavat palautetta ohjaajalleen epätarkoituksenmukaisesti vasta loppuarvioinnissa. Aineiston valossa tämä näyttäisi johtuvan siitä, että palautteen antamisesta johtuvia mahdollisia konflikteja välttämällä opiskelijat voivat säilyttää mutkattomat ja stressittömät välit ohjaajaansa harjoittelun ajan.

*”Niin tähän tää varmaan just menee et ne opiskelijat antaa vast siellä vikana päivänä koska ne pelkää jotenkin niin sikana sitä et miten sit niihin tullaan suhtautumaan ihmisinä mikä on must tosi väärin et eihän sen pitäis vaikuttaa siihen. Et miks mulla ohjaajana ois oikeus antaa palautetta joka päivä ilman et mun pitää miettiä et se opiskelija alkaa vihaa mua mut sillä ei oo oikeutta antaa mulle.”*

*”Ei sitä (palautetta) hirveesti tuu siinä (harjoittelujaksolla), että loppu- ja väliarvioinnis pyytää sitä palautetta”.*

*”Varmaan oisin voinut saadaakin (palautetta) mutta varmaan on vaikee sanoa kyllä siinä on opiskelijan asemassa kuitenkin. Varsinkin sitte riippuu arvostelusta ja muutenkin varsinkin ennen mitään palautteen antamista ei opiskelija anna ku se on muutenkin niin outo se tilanne että se opiskelija on siinä niinku arvioitavana.”*

*”Opiskelijalta rohkeaa kertoa kasvotusten, eikä vain purkaa tunteitaan esim. CLES:iä täyttäessä.”*

*”--Et me ollaan tosi auktoriteettiuskovaisia varsinkin sairaalaympäristössä edelleen.”*

Eräs haastateltava koki palautteen antamisen käsitteen myös liian laajana, ja tällöin opiskelijan palautteen antamista vaikeuttavana tekijänä:

*”Niin ja se on niin epämääräinen kysymys. Että anna palautetta. Anna palautetta citymarketin toiminnasta ni se on niin laaja juttu että ei siitä pysty sitte antamaan.”*

*Saatika sitten ku se on paljon henkilökohtasempaa. Että anna palautetta tästä ja tästä asiasta kohdennetummin että sen kysymyksen täytyis olla tarkennetumpi.”*

Palautekeskustelut koettiin myös jokseenkin hankalana, koska niiden toteuttamiseen ei oltu saatu mitään ohjeita ja tukea. Erityisesti kriittisen palautteen vastaanottamiseen ja käsittelyyn toivottiin koulutuksellista tukea:

*”Niin ehkä täs korostuu se et miten meitä ei oo koulutettu ohjaamaan et ainakaan mua itseäni -- ja mä en niinku, et mua ei oo koulutettu siihen et miten mä voin käydä mun opiskelijan kanssa läpi semmost rakentavaa dialogia läpi tai ei oo niinku semmosia ohjepilareita et mitä harjoitteluun kuuluu tai mitä nää arviointikeskustelut pitää sisällään. Et semmonen ehkä just ku semmonen tuki puuttuu ni kukaan ei oikein tiedä et me liikutaan vähän harmaalla alueella sen ohjauksen kanssa ni me ei oikein osata suhtautua siihen opiskelijan kritiikkiin tai siihen et me voitais itekkin kehittyä.”*

Opiskelijan harjoittelujakson loppupuolella antamassa sähköisessä CLES-palautteessa (Saarikoski 2002) nähtiin myös kehitettävää. Sen ei muun muassa nähty tavoittavan yksittäisiä ohjaajia, eikä siten kehittävän heidän yksilöllistä ohjaustoimintaansa, mikä koettiin harmillisenä. Lisäksi sen ei ajateltu kehittävän opiskelijan itsevarmuutta ja vuorovaikutustaitoja:

*”Opiskelijalta rohkeaa kertoa kasvotusten, eikä vain purkaa tunteitaan esim CLES:iä täyttäessä.”*

*”Tai sit nimenomaan et jos annetaan sitte koulussa tän harjoittelun jälkeen voitais kirjoittaa jotkut palautteet. Et meillekin tulee ne (CLES-)opiskelijapalautteet sit joskus vuoden päästä et eihän siinä vaiheessa enää kukaan muista et mikä tää olikaan. Et parempi et ne sais heti et ehkä pitäis olla sellanen työpaikkakohtanen et opiskelija antais sen osastonhoitajalle ja sit ohjaaja kävis sen osastonhoitajan kanssa läpi et sit se opiskelija ei olis siinä enää et hän uskaltais sanoo sit. Oli sit hyvää tai huonoo, ihan sama. Et kyl mä ainakin kaipasin et mä oisin saanut vähän enemmän palautetta et mis mä onnistuin ja missä ei.”*

Palautejärjestelmä ei näytä aineiston valossa toimivan suositusten mukaisesti optimaalisesti siten, että se kehittäisi paitsi opiskelijan ammatillista kasvua, myös ohjaajan ja työyhteisön toimintaa. Puutteita nousi esille muun muassa palautekeskustelujen määrässä ja ajoituksessa, palautekäytäntöjen vastavuoroisuudessa ohjaussuhteessa, sekä palautteen antamisen muodon, suullisen ja sähköisen, suhteessa.

## 7.5 Yhteenveto tuloksista

Aineisto nosti esiin kolme tekijää eli osa-systeemiä, jotka vaikuttavat oleellisesti ohjauksen laatuun joko edistäen tai estäen kahta asiaa: opiskelijan persoonallista ja ammatillista kehitystä sekä työyhteisön toimintaa erityisesti opiskelijaohjauksen suhteen. Nämä osasysteemit olivat Arvot ohjauksen takana, Ohjausresurssit sekä Palautejärjestelmä. Haastattelujen ja kyselylomakkeiden valossa näyttäisi siltä, että ohjaajat tunnistivat kaikki esiin nousseet osa-systeemit sellaisiksi, että ne vaikuttavat ohjauksen laatuun olennaisesti, ja toivat esiin myös huolensa siitä, että näiden osa-systeemien tai tekijöiden osalta ohjaus ei kentällä toteudu kuten paitsi he itse, myös viralliset ohjausta koskevat suositukset sen toivoisivat toteutuvan. Ohjaajien kuvaus voidaan siis nähdä olevan tunnistettavissa ja liitettävissä ohjaussuosituksiin.

Suurin yksittäinen vaikutus ohjaukseen näyttäisi olevan ohjauksen takana olevilla arvoilla. Eri arvo-orientaatiolla ohjausta tekevät ohjaajatyypit, tehtäväorientoitunut- ja opiskelijaorientoitunut ohjaaja hyödyntävät ohjausresursseja ja palautejärjestelmää ohjauksessa eri tavoin. Tehtäväorientoitunut ei aina näytä käyttävän vähäisiäkään resursseja opiskelijan oppimisen ja oman työnsä kehittämiseen, kun taas opiskelijaorientoinut näyttää hyödyntävän resursseja niiltä osin kun niitä on hyödynnettävissä. Tehtäväorientoitunut ohjaaja ei myöskään hyödynnä palautejärjestelmää siten, että sekä opiskelija että työyhteisö hyötyisi siitä. Opiskelijaorientoinut ohjaaja taas pyrkii hyödyntämään palautejärjestelmää niiltä osin, kuin käytettävissä olevat ohjausresurssit sallivat. Dynaaminen yhteys löytyi myös palautejärjestelmän ja ohjausresurssien välillä. Kun palautejärjestelmä toimii puutteellisesti, ei ohjausresurssien laatua voida arvioida ja kehittää tarkoituksenmukaisesti. Samoin jos ohjausresurssit ovat puutteelliset, ei palautejärjestelmää voida tai osata käyttää niin kattavasti kuin suositukset (mm. ValOpe 2017) ohjaavat.

Kaiken kaikkiaan yllä kuvatut ohjaukselliset haasteet näyttäisivät aiheuttavan erityisesti opiskelijaorientoituneille ohjaajille stressiä; jatkuva tunne siitä, että yhtä työn osa-aluetta eli opiskelijaohjausta ei pystytty suorittamaan tarpeeksi laadukkaasti, näyttäisi aiheuttavan ohjaajille turhautumisen ja stressin tuntemuksia. Tämän eräs haastateltava myös sanoitti suoraan:

*”Kyl sen haluis tehdä silleen paremmin. Et kyl se inhottaa ku tietää et se -- se oppis paljon paremmin jos ois aikaa ohjata.”*

Tämän tutkimuksen tuoma tieto ohjauksen osatekijöiden ja niiden yhteyksien vaikutuksesta ohjauksen laatuun nostaa tarpeen ohjauksen kehittämiseksi siten, että ohjausta kehitetään kokonaisvaltaisesti systeeminä, eri tekijöiden välisten suhteiden vaikutus toimintaan huomioiden.

## 8 LUOTETTAVUUS

Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkijan sekä tutkittavien kokemuksista saadun aineiston välisen dialogin laatuun (Virtanen 2006). Tämän tutkimuksen lähtökohdat perustuvat paljolti omiin kokemuksiini ja uskomuksiini, joita minulla oli tutkimusilmiöstä jo valmiiksi kertynyt omien sairaanhoitajaopintojeni- ja työni puolesta. Voidaan siis olettaa, että tätä tutkimusprosessia aiheenvalinnasta johtopäätösten tekoon ohjasi enemmän tai vähemmän oma merkitysperspektiivini (Mezirow 1998). Kuitenkin koska tutkimus toteutettiin pääosin empiirisinä teemahaastatteluina, on tutkimusaiheen käsittelyn syvyyden ja osuvuuden kannalta suotavaa, että tutkijalla itsellään on perehtyneisyyttä ja tuntemusta tutkittavaan ilmiöön liittyen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen validiteetin kannalta on kuitenkin tärkeää, että haastattelija orientoituu neutraaliin haastattelijan rooliin. Neutraaliudella tarkoitetaan sitä, että haastattelija on puolueeton, ei osoita mielipiteitään, ei heittäydy väittelyyn, eikä hämmästele mitään haastattelijoiden esille tuomia asioita. (Ruusuvuori & Tiittula 2005) Asetin itselleni tietoisien tavoitteiden keskittyä neutraaliin haastatteluotteeseen, jotta oma sairaanhoidollinen taustani ja sieltä kumpuavat asenteeni eivät vaikuttaisi haastattelun sisällölliseen kulkuun ja tällöin tutkimuksen lopputuloksiin. Toteutinkin ennen tutkimushaastatteluja testihaastattelun, jossa tätä neutraaliutta harjoittelin.

Tutkimuksessani käytetty ryhmähaastattelu aineistonkeruutapana pitää sisällään myös tiettyjä tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä haasteita. Esimerkiksi ryhmän sisäinen ilmapiiri vaikuttaa ryhmäläisten puheenvuorojen ottamiseen sekä puheenvuorojen sisältöön; pahimmassa tapauksessa haastateltavat eivät ilmapiiriin ongelmallisuuden takia tuo ajatuksiin tai kokemuksiaan esille sellaisina kuin ovat ne aidosti kokeneet. Ryhmässä ei siis aina haluta ja rohjeta kertoa sellaisia asioita, joita pelkästään haastattelijalle kerrottaisiin. Tämän voidaan nähdä johtuvan ryhmän sisäisestä kollektiivisesta mukavuusalueesta (Mälkki 2011) ja sen ylläpitämisestä. Kollektiivisella mukavuusalueella viitataan yhteisössä vallitsevaan yhtenäiseen implisiittiseen ymmärrykseen siitä, minkälainen toiminta, ajattelu ja puhe on yhteisössä normaalia ja hyväksyttävää. Ylläpitääkseen mukavuusaluetta yhteisön, tai tässä tapauksessa ryhmän jäsenet toimivat ryhmän yleisesti hyväksytyn mukaisesti, jolloin ryhmässä ei esimerkiksi



tuoda esille poikkeavia näkemyksiä ja ajattelua. Tällöin ryhmän sosiaalista koherenssia ja toiminnan jatkuvuutta ei uhkaa mikään, jolloin ryhmässä vallitsee turvallinen, ristiriidaton ja tasapainoinen ilmapiiri. (Mälkki 2011.)

Ryhmämuotoisessa haastattelussa joku voi jäädä myös syrjään, ja haastattelijan onkin oltavan tarkkana puheenvuorojen tasapuolisesta jakautumisesta ryhmäläisten kesken. Litterointivaiheessa ryhmähaastattelun purku on myöskin yksilöhaastattelua haastavampaa, sillä ryhmäläiset saattavat puhua toistensa päälle tehden ääninauhan tekstimuotoon kirjoittamisesta hankalaa. (Eskola & Suoranta 2000; Hirsjärvi & Hurme 2001.) Rohkaisin haastattelun alussa haastateltavia avoimeen omien näkemysten ja eriävien mielipiteidenkin jakamiseen. Korostin haastateltaville myös sitä, että osa haastatteluteemoista voi olla hankalia käsitellä paitsi yksin myös ryhmässä, minkä vuoksi myös kysymyksiin vastaamatta jättäminen on hyväksyttävää.

Ryhmähaastattelu voidaan nähdä sopineen tutkimukseni tarkoituksiin hyvin, sillä sen kautta ohjausilmiötä voitiin tarkastella yksilönäkökulmaa laajemmin. Haastateltavat ei puhuneet haastatteluissa ainoastaan omista ohjauskokemuksistaan, vaan myös ohjaukseen liittyvistä havainnoistaan. Tämän voidaan parantavan tämän tutkimuksen mahdollisuuksia päästä paremmin käsiksi siihen sosiaaliseen todellisuuteen (Berger & Luckmann 1996), joka ohjauskentällä vallitsee. Fenomenologiselle tutkimukselle on myös tyypillistä, että tutkittavien subjektien esille tuomien kokemusten luotettavuutta ei epäillä, vaan tutkija ottaa ne vastaan sellaisina, kuin ne kuvataan (Virtanen 2006). On kuitenkin vaarana, että tutkija värittää aineistoa tulkitsemalla sitä omista lähtökohdistaan käsin. Itse pyrin analysoimaan aineistoani luotettavammin perustelemalla tulkintani analyysiin liitetyillä aineistokatkelmilla, jolloin lukijalla on mahdollisuus nähdä alkuperäinen litteraatio tutkijan tulkinnan vieressä. Olen kuitenkin aineistossani tehnyt myös melko pitkälle vietyjä tulkintoja luodessani systeemisen tulkinnan ideaalista ohjaussysteemistä sekä sen toteutumista häiritsevistä osa-systeemeistä. Koska ohjausta ei ilmeisesti ole ennen tarkasteltu systeemisesti, ei vastaavia mallinnustakaan ideaalista ohjauksesta ole tietääkseni tehty. Mallinnukseni ideaalista ohjauksesta perustuu siis siihen ymmärrykseen, joka ohjausteoriasta piirtyy viitekehykseni toisen luvun perusteella. Tutkimukseni tuloksena esitetty Ohjauksen dynaaminen malli taas on suhteellisen suppean aineiston pohjalta tehty tulkinta, eikä siten absoluuttisesti yleistettävä tai faktinen lopputulema ilmiön tarkastelulle. Tulkintani pätevyyttä olisikin

tarpeen testata myös esimerkiksi kvantitatiivisesti ja laajemmin, eri ohjaukseen vaikuttavien toimijoiden kuten opiskelijan, ohjaavan opettajan tai ohjaajan esimiehen näkökulmasta käsin.

Koska tutkimukseni lähtökohtana oli oletus ohjauksesta systeemisenä ilmiönä, voidaan kysyä, johdatteliko lähtökohta myös tutkimukseni lopputuloksia eli ohjauksen systeemisen luonteen esille tuomista. Tutkimukseni tuloksena ei kuitenkaan ole niinkään ohjauksen systeemisyyden löytäminen itsessään, vaan ennemminkin sen systeemisyyden sisällöllinen anti, eli ohjauksen eri osatekijöiden ja niiden dynaamisten yhteyksien paikantaminen. Tutkimukseni tuo tällöin ohjauksesta sellaista uudenlaista, ohjauksen todellisia rakenteita paljastavaa tietoa, joka voidaan nähdä merkityksellisenä ohjauksen paremman ymmärtämisen ja kehittämisen suhteen.

## 9 POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli systeemiteoreettisen lähestymistavan (Bertalanffy 1968) avulla tarkastella hoitoalan kontekstiin sijoittuvaa harjoittelun ohjausta ilmiönä sekä lisätä ymmärrystä ohjauksen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä sekä niiden suhteesta toisiinsa. Tutkimuksessa kehitetty ohjauksen systeeminen malli (Kuvio 1) tuo esiin ne tekijät ja tekijöiden väliset suhteet, jotka vaikuttavat olennaisesti ohjausprosessiin, ja jotka haastavat laadukkaan ohjauksen toteutumista. Mallin mahdollistaa ohjauksen tarkastelun aiempaa kokonaisvaltaisemmin siten, että esiin ei nosteta vain yksittäisiä ohjaukseen vaikuttavia tekijöitä, vaan myös tekijöiden välinen dynaaminen suhde. Tällöin päästään realistisemmin käsiksi niiden eri tekijöiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin, joita ei ole ohjausta käsittelevässä tutkimuksessa aiemmin huomioitu.

Tutkimukseni tuoma tieto ohjauksen systeemisyydestä antaa uudenlaisen tulokulman ohjauksen kehittämiseen, sillä sen avulla päästään käsiksi niihin todellisiin syihin, jotka vaikuttavat yksittäisen kehittämistä vaativan ohjauksen osatekijän kuten ohjausosaamisen takana. Aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nousseet ohjaukseen liittyvät yksittäiset ongelmat, kuten ohjauskoulutuksen puute ja puutteelliset ohjausresurssit (mm. mm. Luojus 2011; Juntunen ym. 2016 & Kälkäjä ym. 2016; Ora-Hyytiäinen 2004; Kyngäs ym. 2007) ) nousivat esiin myös tässä tutkimuksessa, mutta lisäksi tutkimuksessani paikannettiin niitä syitä, jotka vaikuttavat näiden yksittäisiin ongelmien syntymiseen. Yksittäisten ongelmien esiin nostaminen itsessään on ohjauksen kehittämisen kannalta myös tärkeää, mutta tutkimukseni tuoman tiedon valossa yksittäiset ongelmat pitäisi ensisijaisesti nähdä ikään kuin systeemin ongelmista kielivinä signaaleina, eli oireina, jotka johdattelevat ongelmien todellisiin syihin. Ohjauksen kehittämisen kannalta olisikin tärkeää, että ohjauksen yksittäisiä ongelmia edelleen paikannettaisiin, mutta siten, että niihin ei jäätäisi kiinni, vaan että niitä ja niiden syitä tutkittaisiin syvemmin ja laajemmin.

Tutkimukseni tuoman tiedon valossa on myös ymmärrettävää, miksi aikaisemmissa tutkimuksissa havaitut ohjauksen kehityskohteet näyttävät olevan vuosi toisensa jälkeen samoja; koska aikaisemmin ei ole ymmärretty ohjauksen systeemistä luonnetta, ei

ohjausta ole voitu kehittää kokonaisvaltaisesti ja systeemisesti siten, että yksittäisiä ongelmia saataisiin ratkaistua ohjauksen eduksi.

*Tutkimuksen käytännön relevanssi*

Aineistoni pohjalta laatimani ohjauksen dynaaminen kokonaismalli nosti yksittäisten, aikaisemminkin esiin tuotujen ohjausta kuormittavien tekijöiden kuten puutteellisten ohjausresurssien (mm. Brunou 2009; Juntunen ym. 2016 & Kälkäjä ym. 2016; Ora-Hyytiäinen 2004; Kyngäs ym. 2007) lisäksi uutena asiana esiin sen, miten keskeisessä osassa ohjauksessa ovat toimintaa ohjaavat arvot, ja minkälaisen dynamiikan ne luovat ohjaukselle ja sen eri osatekijöiden välille. Aineistosta paikantui kaksi eri arvolähtökohdista ohjausta tekevää ohjaajatyyppeä, opiskelijaorientoitunut ja tehtäväorientoitunut ohjaaja, joiden lähestymistavat ohjaukseen näyttäisivät eroavan totaalisesti siinä, miten he käyttävät resursseja ja hyödyntävät palautejärjestelmää ohjauksessa.

Suositusten mukaiseen ohjaukseen (mm. ValOpe 2017) peilattaessa näyttää siltä, että opiskelijaorientoitunut ohjaajan on mahdollista saavuttaa ohjaukselliset tavoitteet tehtäväorientoitunutta ohjaajaa paremmin, koska hänen arvonsa ovat linjassa suositusten mukaisten arvojen kanssa. Esimerkiksi samalla kun opiskelijaorientoitunut ohjaaja korostaa ohjauksessaan reflektiivistä ohjausotetta ja vastavuoroista, jatkuvaa palautetta, niin tehtäväorientoitunut ohjaaja, ohjaukseen vastahakoisesti suhtautuvana, keskittyy hoidollisen työn tehokkaaseen suorittamiseen minimoiden samalla opiskelijan kanssa käytävien ohjaus- ja palautekeskustelujen määrän. Tehtäväorientoitunut ohjaaja ei siis tällöin tyypillisesti korosta palautekeskustelujen tärkeyttä, eikä ole vastaanottavainen opiskelijan palautteelle. Tällä puutteellisella palautekäytännöllä voidaan nähdä olevan kahdenlaisia epätoivottuja seuraamuksia; ohjaus ei pääse kehittymään tarkoituksenmukaisesti, eikä opiskelija välttämättä opi tärkeää, ammatillisuuteen luettavaa vaikuttamisen tapaa, eli rakentavan palautteen antamista (mm. ValOpe 2017; Mykrä 2007).

Samalla kun tehtäväorientoitunut ohjaaja ei näytä saavuttavan ohjaukselle ulkopuolelta asetettuja tavoitteita (mm. Luojus 2011; ValOpe 2017) edellä kuvatun arvoristiriidan takia, niin opiskelijaorientoitunut ohjaajatyyppeä ei aina näytä pääsevän tavoitteisiin resurssihaasteiden takia. Opiskelijaorientoitunut ohjaaja haluaisi ohjata

perusteellisemmin ja paremmin, mutta tähän tavoitteeseen ei päästä, sillä ohjausresurssit kuten ohjausaika tai ohjauskoulutus ovat puutteellisia. Tämä voidaan nähdä ongelmallisena paitsi ohjaustyön onnistumisen kannalta, myös ohjaajan jaksamisen kannalta. Jos ohjausresurssit ovat jatkuvasti puutteelliset esimerkiksi ohjauskoulutuksen, opettajan tuen tai ohjausajan suhteen, on ohjaaja jatkuvassa ristiriitatilanteessa sen kanssa, että haluisi ohjata opiskelijaa laadukkaasti, mutta ei siihen kykene resurssihaasteiden takia. Tämä aiheuttaa usein ohjaajalle kohtuutonta stressiä, mikä voidaan nähdä ongelmallisena tilanteena paitsi ohjaajan työssäjaksamisen myös opiskelijan optimaalisen harjoittelukokemuksen kannalta.

Edellä kuvatun dynamiikan myötä voidaan kysyä, huomioiko ohjauksen nykyjärjestelmä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa tarpeeksi näitä ohjauksen takana vaikuttavia arvoja. Tutkimukseni tuoman tiedon valossa voidaan nimittäin kysyä, onko järkevää, että tehtäväorientoituneet ohjaajat ylipäättään tekevät ohjaustyötä, johon eivät lähtökohtaisesti suhtaudu mielenkiinnolla eivätkä myöskään tee sitä tavalla, joka olisi suotavaa sekä opiskelijan ammatillisen kehittymisen, että työyhteisön kehittymisen kannalta (mm. Valope 2017; Mykrä 2007). Mahdollisesti sekä opiskelijoita että harjoitteluyhteisöjä voisi palvella paremmin järjestelmä, jossa ohjaustyötä tekevät vain sellaiset ohjaajat, jotka kokevat sen mielekkääksi ja joilla on tarkoituksenmukainen ote ohjaukseen jo luonnostaan. Tällöin välttyttäisiin myös siltä stressiltä, joka niitä ohjaajia, jotka eivät pidä ohjaustyötä mielekkäänä, kohtaa tasaisin väliajoin ohjaustehtävän osuessa kohdalle. Arvoristiriita-ongelma ei myöskään kosketa vain ohjaajia itsejään, vaan myös niitä opiskelijoita, joita he ohjaavat; opiskelijan on mielekkäämpi harjoitella sellaisessa ohjauksessa, jossa hän kokee roolinsa merkityksellisenä, kuin ohjauksessa, jossa hän kokee olevansa ohjaajan tiellä (Kajander-Unkuri 2015)

Ohjauksen takana vaikuttavien arvojen lisäksi toinen merkittävä ohjausta kuormittava asia näytti aineiston valossa ilmenevän ohjausresurssien sekä palautejärjestelmän välillä. Ohjausresurssien ja palautejärjestelmän riippuvuussuhdetta ei ole aiemmin huomioitu tutkimuksessa, vaikka molemmat on aiemmin nostettu tutkimuksissa sellaisiksi yksittäisiksi ohjauksen osatekijöiksi, jotka toimivat puutteellisesti kuormittaen laadukkaan ohjauksen toteuttamista (mm. Brunou 2009; Juntunen ym. 2016 & Kälkäjä ym. 2016; Ora-Hyytiäinen 2004; Kyngäs ym. 2007). Dynaaminen yhteys ilmeni näiden kahden ohjauksen osatekijän välillä molempaan suuntaan. Kun palautejärjestelmä toimii

puutteellisesti, ei ohjausresurssien laatua voida palautteen myötä arvioi ja kehittää tarkoituksenmukaisesti. Samoin, jos ohjausresurssit ovat puutteelliset, ei palautejärjestelmää voida tai osata käyttää niin kattavasti kuin suositukset (mm. ValOpe 2017). Tulos on kiinnostava erityisesti ohjausresursseihin laskettavan ohjausosaamisen suhteen; ohjaajat ohjaavat opiskelijoita kentällä paljolti oman onnensa nojassa siten, ettei heille ei usein tarjota minkäänlaista ohjauskoulutusta ohjauksen toteuttamisen tueksi. Tällöin ohjaajat eivät myöskään osaa korostaa palautteen antamisen ja -vastaanottamisen merkityksiä sekä opiskelijan että työyhteisön kehittymiselle, mikä on työharjoittelun ydintä (mm. ValOpe 2017; Mykrä 2007; Luojus 2011).

Ohjaajien koulutuksen puutteen valossa on ymmärrettävää, että ohjaus ei toteudu muiltakaan osin aina tavoitteiden mukaisesti; eihän voida olettaa, että sairaanhoitajan koulutuksen saaneella henkilöllä olisi automaattisesti myös ohjaukseen vaadittavaa pedagogista osaamista (Luojus 2011). Ohjaus kuitenkin tapahtuu pedagogiikan ja sairaanhoidon risteyspinnassa, jolloin ohjauksen tavoitteiden saavuttamisen edellytyksenä on se, että ohjaajalla on sekä pedagogista että hoidollista osaamista. Tämä pedagogisen osaamisen puute on tuotu esille myös aikaisemmassa tutkimuksessa (mm. Ora-Hyytiäinen 2004, Luojus 2011), mutta tutkimuksessa ei ole huomioitu sitä, että ohjaajien pedagogista osaamista lisäävä koulutus tulisi sitoa sairaanhoidon kontekstiin siten, että se huomioisi ne olosuhteet, jotka hoitoalan työharjoittelun ohjauksessa vallitsevat. Pedagogista koulutusta ei siis tulisi tarjota irrallisena koulutuksena, vaan siten, että se jälleen kerran muotoutuisi niiden tekijöiden pohjalta, jotka ohjauskentällä todella vaikuttavat.

### *Jatkotutkimusaiheet*

Tutkimukseni tuomaa ymmärrystä ohjauksesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä olisi tärkeä hyödyntää ohjauksen arvioimisen välineenä paitsi harjoitteluyksiköissä käytännössä myös ohjauksen tutkimisessa jatkossa. Mallinnukseni antaa eväitä uudenlaisen, ohjausta systemaattisesti tarkastelevan tutkimuksen tekemiseen ja sen mittareiden muodostamiseen. Tässä tutkimuksessa esittämäni mallinnukseni ohjauksen systemaattisesta luonteesta on vielä suhteellisen suppean aineiston pohjalta tehty tulkinta eikä siten absoluuttisesti yleistettävä tai faktinen lopputulema ilmiön tarkastelulle. Tätä

pioneerista mallinnusta ja sen esiin nostamien oletusten yleistettävyyttä olisikin tarpeen tutkia sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti laajemmalla otoksella. Alkuun olisi tarpeen tutkia ohjauksen systeemisyyttä eli osatekijöiden välisiä yhteyksiä laadullisesti eri ohjauksellisissa konteksteissa esimerkiksi avoimin kyselylomakkein, jonka jälkeen tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä olisi hyvä tutkia kvantitatiivisen menetelmin. Tutkimuksessani kehitettyä mallinnusta voidaan käyttää pohjana myös erilaisissa muutokseen pyrkivissä interventioissa harjoitteluyksiköissä. Tällöin tärkeää olisi myös tutkia näiden interventioiden tehokkuutta. Lopuksi, tutkimuksessani käytetty ohjauksen tarkastelu systeemisen lähestymistavan kautta ei myöskään palvele ohjausta ja sen kehittämistä ainoastaan hoitoalalla, vaan on sovellettavissa myös yleisemmin muiden alojen korkeakouluopiskelijoiden työharjoitteluohjaukseen.

## LÄHTEET

Asetus ammatillisesta koulutuksesta A6.11.1998/811. Viitattu 28.2.2018:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811>

Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin University Books.

Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller, Inc.

Brunou, S. (2009). *Sairaanhoitajaopiskelijoiden ohjatun käytännön harjoittelun aikana ilmenneet eettiset ongelmat*. Väitöskirja. Turun yliopisto.

Erikson, E., Korhonen, T., Merasto, M. & Moisio E-L. (2015) *Sairaanhoitajan ammatillinen osaaminen. Sairaanhoitajakoulutuksen tulevaisuus –hanke*. Viitattu 20.2.2018: <https://sairaanhoitajat.fi/wp-content/uploads/2015/09/Sairaanhoitajan-ammattillinen-osaaminen.pdf>

Eskola J. (2001) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere. Vastapaino.

Heinonen, N. (2004). *Terveysalan koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille*. Sosiaali- ja terveysministeriö. Verkkodokumentti. Viitattu 20.1.2018: [www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/julkaisu/1083880#fi](http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/julkaisu/1083880#fi)

Heinonen, N. (2004). *Terveysalan koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille*. Sosiaali- ja terveysministeriö. Verkkodokumentti. Viitattu 20.1.2018: [www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/julkaisu/1083880#fi](http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/julkaisu/1083880#fi)

Hermans, H.J.M (2001). *The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning*. Culture & Psychology 7(3), 243-281.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2004). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki Yliopistopaino.

HUS (2017). *Opiskelijaohjauksen käsikirja 2.0*. Viitattu 10.12.2017: <http://www.hus.fi/tyopaikat/opiskelijat-ja-harjoittelu/terveysalan-opiskelijat/Documents/HUS%20Opiskelijaohjauksen%20käsikirja%202-0%20ja%20liitteet.pdf>

Itä-Suomen yliopisto. Koulutus – ja kehittämispalvelu Aducate. *Keskeisimmät käsitteet*. Luettu 29.10.2015. <http://www2.uef.fi/aducate/keskeisimmat-kasitteet>



Jääskeläinen, L. (2009). *Sairaanhoitaja opiskelijan käytännön harjoittelun ohjaajana*. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. Viitattu 20.1.2018: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/80663>

Jaroma, A. (2000). *Koulutus ja tuleva toiminta hoitotyössä. Kysely kättilö-, sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille*. Akateeminen väitöskirja, Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 83.

Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen P. (2009) *Työssäoppimisen lumi. Tiivistelmä toisen asteen ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön metatutkimuksesta*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:10. Viitattu 20.2.2018: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78867/opm10.pdf?sequence=1>

Juntunen, J. et al. (2016). *Haasteelliset opiskelijaohjaustilanteet terveysalalla – opiskelijaohjaajien käsitykset*. Hoitotiede 2016, 28 (2), 123–136.

Kaaresvirta, P. (2004) *Oppiminen työelämäprojekteissa. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta*. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Kaaresvirta, P. (2004) *Oppiminen työelämäprojekteissa. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta*. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Kääriäinen, M. & Kyngäs, H. (2005). Käsitemallin analyysi ohjaus-käsitteestä hoitotieteessä. *Hoitotiede* 17 (5).

Kaartinen-Koutaniemi, M. (2001). Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittäminen. Helsingin yliopiston, Diakonia- ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun benchmarking-projekti. Viitattu 20.2.2018: <http://www.helsinki.fi/urapalvelut/materiaalit/BM-raportti.pdf>

Kajander-Unkuri, S. (2015). *Nurse Competence of Graduating Nursing Students*. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Turku. Viitattu 18.3.2018: <https://www.doria.fi/handle/10024/103403>

Kajander, S. (2007). *Sairaanhoitajaopiskelijoiden arvioita ohjatun harjoittelun laadusta ja qpl-mittarin arviointia*. Pro gradu –tutkielma. Kuopion yliopisto. Viitattu 20.1.2018: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20090006/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20090006.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20090006/urn_nbn_fi_uef-20090006.pdf)

Kälkäjä, M. et al. (2016). *Opiskelijaohjauskäytännöt, -resurssit ja ohjaajat terveysalalla: opiskelijaoh- jaajien näkökulma*. Hoitotiede 2016, 28 (3), 229–242.

Kets de Vries, M., Crlock, R.s., Florent-Treacy, E. (2007) *Family Business on the Couch. A Psychological perspective*. England: John Wiley & Sons.

Koskinen, L. & Silén-Lipponen, M. (2001) Ohjattu harjoittelu oppimiskontekstina sairaanhoidon opiskelijoiden kokemana. *Hoitotiede* 13/01. 121-131.

- Kukkola, E. (2008). *Sairaanhoidajan opiskelijaohjaustaidot sekä ohjaajakoulutuksentarve ja hyöty hoitotyön ohjatun harjoittelun oppimisympäristössä*. Pro gradu –tutkielma. Turun yliopisto. Viitattu 20.2.2018: <http://www.doria.fi/handle/10024/38564>
- Kyngäs, H., Kääriäinen, M., Poskiparta, M., Johansson, K., Hirvonen, E. & Renfors, T. (2007). *Ohjaaminen hoitotyössä*. Helsinki. WSOY.
- Laaksonen, K. & Paltta, H. (2008) *Sairaanhoidajakoulutuksen osaamisvaatimukset päivitettiin*. Sairaanhoidaja 81 (6-7), 43.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1989). *Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Laine, Timo & Malinen, Anita. (2009) *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Kansanvalistusseura.
- Lakanmaa, R. – L. (2008). *Oppimistulokset ja niistä oppiminen*. Teoksessa L. Elomaa, R. – L., Lakanmaa H., Paltta, M., Saarikoski & V., Sulosaari Taitava harjoittelun ohjaaja. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 24, 52 – 63.
- Lehti; Lehto; Nenonen; Paltta; Wiirilinn; Vartio-Rajalin; Teuri & Tar. (2014). *Ammattitaitoa edistävän harjoittelun prosessin työtehtävät*. Klinikkaopettajatoiminnan kehittäminen. Turun AMK, YH-Novia ja Turun ammatti-instituutti. Varsinaissuomen sairaanhoitopiiri.
- Löfmark, A. & Wikblad, K. (2001). Facilitating and obstructing factors for development of learning in clinical practice: a student perspective. *Journal of Advanced Nursing* 34(1), 43 – 50.
- Luojus, K. (2011) *Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Viitattu 20.1.2018: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66696/978-951-44-83158.pdf?sequence=1>
- Luukka, Katri (1998). *Sairaanhoidajaopiskelijoiden arviointi hoitotyön käytännön opiskelusta*. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Lisen- siaattitutkimus.
- Luukka, Katri (1998). *Sairaanhoidajaopiskelijoiden arviointi hoitotyön käytännön opiskelusta*. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Lisen- siaattitutkimus.
- Mäenalanen, N. (2007). *Varhaisen tunnistamisen ja puuttumisen käytänteet lukion opiskelijahuollossa. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä*. Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 25.2.2018: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18243/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2007669.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18243/URN_NBN_fi_jyu-2007669.pdf?sequence=1)
- Malinen, A. (2003). *Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta*.

Teoksessa T. P. Sallinen, & A. Malinen (Eds.), *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Helsinki: KVS-Kirjat. 63-92

Mälkki, K. (2011). *Theorizing the nature of reflection*. Helsinki: University Print, University of Helsinki, Institute of Behavioral Sciences.

Männikko, A-L. (1995). *Ammatillisen asiantuntijakoulutuksen lähtökohdat*. Teoksessa O. Lampinen. (toim.) *Ammattikorkeakoulut – Vaihtoehto yliopistolle*. Tampere – Otatieto Oy. Gaudeamus.

Mäntysaari, M., Pohjola, A. & Pösö, T. (2009). *Sosiaalityö ja teoria*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Mezirow, J. (1998). *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mikkonen, I. (2005). *Clinical learning as experienced by nursing students in their critical incidents*. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 106. Joensuun yliopisto. Joensuu.

Myall, M., Levett-Jones, T. & Lathlean, J. (2008). *Mentorship in contemporary practice: the experiences of nursing students and practice mentors*. Journal of Clinical Nursing (17), 1834 - 1842.

Mykrä, T. (2007) *Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä. Opiskelijan ohjaaminen ja arviointi työpaikalla*. Educa-Instituutti, Vammalan kirjapaino.

Oinonen, I. (2000). *Harjoittelun ohjaus hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa*. Licensiaatintyö. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Ora-Hyytiäinen Elina (2004). *Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Viitattu 20.11.2017: <http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/67086/951-44-6076-6.pdf?sequence=1>

Pearcy, P & Elliot, B. (2004) Student impressions of clinical nursing. *Nurse Education Today* 24 (5), 382-387.

Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A-M., Saaristo, V. & Wiss, K. (2008). *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2 – perusrapotti kyselystä 1.-6. –vuosiluokkien kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005) Tutkimushaastatelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori & Tiittula (toim.) *Haastattelu*. Tampere: Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>

Saarikoski, M. (2003). *Mentor Relationship as a Tool of Professional Development of Student Nurses in Clinical Practice*. The International Journal of Psychiatric Nursing Research 9(1). 1014-1024. Luettu 5.11.2015 [http://projektori.turkuamk.fi/projektit/477/mentorartikkeli\\_saarikoski.pdf](http://projektori.turkuamk.fi/projektit/477/mentorartikkeli_saarikoski.pdf)

Saarikoski, M. (2008). *Innostava oppimisympäristö opettaa*. Teoksessa L. Elomaa, R. – L., Lakanmaa H., Paltta, M., Saarikoski & V., Sulosaari Taitava harjoittelun ohjaaja. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 24, 12 – 25.

Saarikoski, M., Luojus, K., Taan-Ukkonen, M., Tarr, T. & Meretoja, R. (2013) *Terveysalan opiskelijoiden käsitykset opettajan roolista harjoittelun ohjauksessa*. AMK-lehti. Journal Of Finnish Universities Of Applied Sciences. Luettu 5.11.2015 : <http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/viewFile/1436/1361>

Saarikoski, M., Meretoja, H. & Leino-Kilpi, S. (2008). *Arviointimittari kuvaa käytännön oppimisympäristön ja ohjauksen laatua*. Suomen lääkärilehti, 257-258.

Salminen, L; Stolt, M; Saarikoski, M; Suikkala, a; vaartio, H & Leino-Kilpi H. (2010). *Future challenges for nursing education – A European perspective*. Nurse Education Today 30, 233-238

Salo, U-M. 2015. *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet*. Teoksessa Sanna Aaltonen ja Riitta Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166–190.

Stolt, J. (2011). *Opiskelijasta sairaanhoitajaksi. Käytännön harjoittelujaksot sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisen tukena*. Pro gradu – tutkielma. Lapin yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

ValOpe. (2017.) *Valtakunnallinen opiskelijaohjauksen kehittämisverkosto. Opiskelijaohjauksen laatusuositukset*. Viitattu 20.11.2017: <http://www.hus.fi/tyopaikat/opiskelijat-ja-harjoittelu/terveysalan-opiskelijat/Documents/Opiskelijaohjauksen%20laatusuositukset.pdf>

Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas*. Gaudeamus.

Vesterinen, M-L. (2002) *Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehitystä ammattikorkeakouluissa*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 20.2.2018:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13331/9513913007.pdf?sequence=1>

Vienola, V. (1995). *Systeemiteoriaan pohjautuva kaksivuotinen työohjaajakoulutus – toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 23. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Virtanen, J. (2006) Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vuorinen, R., Meretoja, R. & Eriksson, E. (2005). *Hoitotyön ohjatun harjoittelun sisältö, edellytykset ja vaikutukset – systemoitu kirjallisuuskatsaus*. *Hoitotiede* 17 (5), 270 – 281.

## LIITTEET

### LIITE 1 Kyselylomake

#### OSIO 1 LAATUKRITEERIT

Miten seuraavat hyvän ohjauksen laatukriteerit ovat toteutuneet omassa ohjaustyössäsi?

- A) ” *Opiskelijaohjauksessa käytetään monipuolisesti ja innovatiivisesti oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä.* ”

Vastaus:

- B) ” *Ohjaaja luo avoimen ja turvallisen ilmapiirin oppimiselle.* ”

Vastaus:

- C) ” *Opiskelija tiedottaa ohjaajalle havaitsemistaan epäkohdista ja ongelmista* ”

Vastaus:

- D) ” *Ohjaaja puuttuu opiskelijan toiminnassa ilmeneviin epäkohtiin ja toimii tarvittaessa varhaisen puuttumisen ja tuen mallin mukaisesti* ”

Vastaus:

- E) ” *Ohjaavalla opettajalla on työaikaa ohjaajien tukemiseen.* ”

Vastaus:

- F) ” *Henkilöstön ohjausosaamista arvioidaan säännöllisesti kehityskeskusteluissa esimiehen kanssa.* ”

Vastaus:

#### OSIO 2 SUHTAUTUMINEN OHJAUSTYÖHÖN

- A) Mitä ajatuksia ja tunteita sinulle herää kun opiskelijaohjaus alkaa?

- B) Mitkä asiat tai tilanteet koet ohjaustyössä mielekkäinä; millon nautit ohjauksesta?

Vastaus:

- C) Mitkä asiat ohjauksessa kuormittavat?

Vastaus:

- D) Oletko kokenut jotkin asiat tai tilanteet ohjauksessa kiusallisena?

Vastaus:

- E) Mitkä asiat tai tilanteet ohjauksessa ovat sellaisia, jolloin olet kokenut olevasi ikään kuin ammatillisuutesi rajoilla eli mihin kaipaat lisää tukea ja osaamista?

Vastaus:

- F) Mitä ajatuksia ja tunteita sinulla on ollut opiskelijaohjauksen päättyessä?  
Vastaus:

## LIITE 2 Haastattelurunko

### **OSIO 1 “KEHYSKERTOMUS: ohjaus ohjaajan näkökulmasta**

#### **1) HARJOITTELUN ALKU**

- Mitä ajatuksia ja tunteita sinulla on herännyt opiskelijaohjauksealkaessa?  
Miksi?
- Miten valmistaudut opiskelijaohjaukseen?

- Minkälaiset valmiudet koet sinulla olevan opiskelijaohjaukseen? Mistä ne ovat peräisin?

## 2) OHJAUSYMPÄRISTÖ

- Minkälaisena ohjausympäristönä koet hoitoalan toimintayksiköt?  
→ Minkälaiset resurssit ohjaukseen on tarjolla?
- Millä tavoin esimiehesi on tukena opiskelijaohjauksessa? Käsitelläänkö ohjausosaamistasi henkilökohtaisissa kehityskeskusteluissa, millä tavoin?
- Millä tavoin opettaja on tukena opiskelijaohjauksessa?

## 3) SUHTAUTUMINEN OHJAUSTYÖHÖN

- Mitkä asiat tai tilanteet koet ohjaustyössä mielekkäinä; million nautit ohjauksesta?
- Mitkä asiat ohjauksessa kuormittavat?
- Oletko kokenut jotkin asiat tai tilanteet ohjauksessa kiusallisena?
- Mitkä asiat tai tilanteet ohjauksessa ovat sellaisia, jolloin olet kokenut olevasi ikään kuin ammatillisuutesi rajoilla eli mihin kaipaat lisää tukea ja osaamista? Mitä tukea nähin tilanteisiin on saatu ja keneltä?
- Mitä ajatuksia ja tunteita sinulla on ollut opiskelijaohjauksen päättyessä?

## OSIO 2 “AUTENTIA” sukellus kandiaineistoon

- Mistä opiskelijan näkökulma kumpuaa; mitä se ajatuksia herättää?
- Mikä on oma kantasi asiaan ohjaajana?

### 1) Opiskelijoiden kokemusten mukaan harjoitteluyhteisössä saatettiin suhtautua hyvin eri tavoin opiskelijan osallistumiseen muun muassa palautteen antajana ja mielipiteen esittäjänä:”

*”... jos työyhteisö on avoin niin siellä otetaan vastaan opiskelijan mielipide yhtä oikeena kuin kenen tahansa muun työntekijän. Mutta usein ajatellaan että opiskelija on vaan opiskelija.” (H1)*

### 2) Sairaanhoidajaopiskelijat toivat haastatteluissa esille useita kokemukseen perustuvia ajatuksia siitä, miten he itse ovat kokeneet opiskelijan roolin ja sen sisältävän ”normaaliuden” harjoitteluyhteisössä ja siihen liittyvissä palautteenantamistilanteissa.

*” ...mut opiskelin roolissa se [palautteen antaminen] on paljon vaikeempaa, koska siinä on aina se et miten se vaikuttaa henkilökemioihin ja miten se harjoittelu sit tulee menee. Et kyl sitä monis tilanteissa on hiljaa, vaikka sanottaiskin et anna palautetta.” (H2)*

*” ...että tulee helposti näsäviisas vaikutelma, jos nuori opiskelija antaa palautetta. Että mielummin pitää hyvät välit ja kunnioittaa vaan sitä toisen tapaa toimia.” (H1)*



**3) Opiskelijat kertoivat miettivänsä oikeaa ja sopivaa ajankohtaa antaa palautetta seuraavasti:**

*”Mä ajattelin et mielummin loppupuolella sanon, et jos ne alkaa vihaamaan mua ni sit mun ei tarvii kestää niitä hirveen kauaa”. (H2)*

*” Mut kyllä mä ajattelin sanoa siitä loppuarvioinnissa että ne vois mennä sit itteensä.” (H2)*

**4) Opiskelijalta ohjaajalle eli hierarkisesti alhaalta ylöspäin suuntautuva kriittinen palaute taas vaikuttaisi ainakin erään haastattelun perusteella ravistaneen kollektiivista mukavuusaluetta erään opiskelijan kokemuksen mukaan seuraavasti:**

*”Hämmästy [ohjaaja] tosi paljon. Et hän oli kuvitellut ohjaavansa tosi hyvin. Ja se ei puhunut mulle mitään sinä päivänä enää, vaikka oltiin samassa tilassa. Oli mukamas niin kiireinen että touhuili muuta. Että selkeesti vältteli. Ja vasta seuraavana päivänä sanoi, että kiitos kriittisestä ja rakentavasta palautteesta, että hän ei ollut ajatellut että hän oli tällä tavalla toiminut. Että hän oli kokenut että hänellä ei ollut mulle mitään annettavaa [ohjauksellisesti].” (H3)*

**5) Haastatteluissa opiskelijat erittelivät myös tarkemmin, miksi he eivät aina antaneet ohjaajalleen palautetta, vaikka olisivatkin nähneet sen aiheelliseksi. Näitä syitä tuodaan esille seuraavissa katkelmissa:**

*”...kai sitä sit jollain tasolla hannailee, et kun ajattelee et se vaikuttaa loppuarviointiin. Et ne antaa sit huonomman arvosanan jos antaa palautetta” (H2)*

*”...ehkä suojelen itseäni, että kun joudun viettää vielä kolme viikkoa siellä, että jos mä aistin että se ei tuu ottaa sitä palautetta vastaan. Ja toisaalta ohjaajan pitäisi kysyä et miten päivä meni mun mielestä, mutku se ei oo niin vastaanottavaista” (H2)*

**6) Opiskelijat pohtivat vastavuoroista palautteen antoa ohjaussuhteessa muun muassa seuraavasti:**

*” Vastavuoroisuus [tärkeää palautteen antamisessa]; kun mä saan ni mä myös annan. Ku annan palautetta, niin teen itsereflektioa. Että pohdin niitä omia valmiuksia. Vertailen sitä omaa toimintaa siihen, että miten toinen tekee. Ja kehittävässä työotteessa että on myös vastuussa toisen kehittämisestä ja työyhteisön ja potilasturvallisuuden ja monen eri aspektin kehittämisessä.” (H2)*

**7) Haastattelussa opiskelijat pohtivat ohjaajan iän ja kokemuksen vaikutusta ohjaussuhteessa seuraavasti:**

”...mutta toisaalta tuntuu et tuskin tämmöset iäkkäämmät ohjaajat muuttaa toimintatapojaan et niillä on aina oma tapa kohdata opiskelijat.” (H1)

”...olen kokenut että mitä nuorempi ohjaaja niin sitä helpommin ottaa palautetta vastaan. Ja myös joitain vinkkejä ottavat vastaan opiskelijalta, jolla se uusin tieto sieltä koulusta. Että kyllä siinä sellainen asenne näkyy, että joustavuus ja semmonen että on vielä kiinnostunut. Eläkkeellä olevalla ei niin väliä oppia muilta tai avointa mieltä enää.” (H1)

**LIITE 3 Haastattelulupalomake**

Hyvä tutkimukseen osallistuja,

Olette osallistumassa pro gradu -tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tutkija sairaanhoitajaopiskelijoiden ohjauksen toteutumista työharjoittelussa harjoittelua ohjaavien sairaanhoitajien subjektiivisesta näkökulmasta.

Ryhmähaastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Teillä on milloin tahansa oikeus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen tai kieltäytyä vastaamasta teille esitettyyn kysymykseen.

Haastattelu kestää noin 60-90 minuuttia. Haastattelu nauhoitetaan ääninauhalle, jonka jälkeen ääninauha litteroidaan eli kirjoitetaan tekstitiedostoksi. Ääninauha hävitetään litteroinnin jälkeen.

Haastattelussa esille tulleet asiat käsitellään tutkimuksessa tavalla, jossa tutkittavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei välittömästi voida tunnistaa. Tutkimusjulkaisuun voidaan sisällyttää suoria otteita haastatteluista, ja niiden yhteydessä voidaan mainita tutkittavien anonyymeja taustatietoja.

Annan suostumukseni haastatteluun ja siihen antamieni tietojen tutkimuskäyttöön

---

Nimi

---

Allekirjoitus

Lilja Jokela

Kasvatuspsykologin  
opiskelija  
Helsingin yliopisto  
[lilja.jokela@helsinki.fi](mailto:lilja.jokela@helsinki.fi)  
p. 040 7038138